

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

***ANÁLISIS DE ERRORES DE INTERLENGUA E INTRALENGUA EN
APRENDICES FRANCÓFONOS DE E/L2 Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN
PARA SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO***

TESIS DOCTORAL

Autor: Honorat Romain Serge Zinsou AGBODOYETIN

Directora: Dra. Teresa BORDÓN MARTÍNEZ

MADRID – SEPTIEMBRE 2011

Pensamientos

“... aprender a enseñar es un proceso que tiene lugar durante toda la vida profesional del profesor, y por mucho que hagamos en nuestros programas de formación, y por muy bien que lo hagamos, lo único que podemos hacer es preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Por tanto, la tarea de los formadores de profesores es ayudar a los futuros profesionales a lograr la disposición y la capacidad para estudiar su propia labor y para enseñar cada vez mejor, es decir, ayudar al profesor a que se responsabilice de su propio desarrollo profesional.”

Zeichner (1992: 297)

Dedicatoria

A nuestros padres Léon y Lucie Agbodoyêtin

A nuestra esposa Fidèle y a nuestros hijos Jesús y Conceptia por su cariño y su paciencia

Agradecimientos

A Dios Padre Todopoderoso quien permite siempre la realización de todas obras humanas.

A sus majestades los Reyes de España, Don Juan Carlos de Borbón y Doña Sofía, por habernos otorgado esta beca.

A nuestra Directora de Tesis Dra. Dña. Teresa Bordón Martínez de la Universidad Autónoma de Madrid, tanto por su dedicación, sus consejos como su paciencia.

A nuestra tutora Dra. Dña. Rosario González Pérez por su colaboración efectiva.

A todo el personal de la Oficina de Acogida y Atención para los Investigadores y Estudiantes Extranjeros por su sostén de todo tipo y más especialmente a su responsable Carmen González-Posada.

A todos nuestros profesores del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid.

Al doctor Alberto Anula Rebollo de la Universidad Autónoma de Madrid por todo lo que ha hecho para que podamos estudiar en dicha Universidad.

Al doctor Théophile Ambadiang de la Universidad Autónoma de Madrid por sus consejos provechosos.

Al doctor Hippolyte Amavèda de la Universidad de Zaragoza y a su familia por su franca y fraterna colaboración.

Al doctor Louis Adékitan Laourou por sus consejos y apoyos sicológicos.

Al doctor Laurent-Fidèle Sossouvi de Wenzao Ursuline College of Languages de Taiïwan por ser el primer investigador beninés en el campo del Análisis de Errores de alumnos benineses de E/I2, habiéndonos preparado el camino.

Al doctor Brice Hippolyte Sogbossi por sus ayudas.

Al doctor Romuald Michozounou por sus consejos y apoyos sicológicos

Al doctor Marcel Houdeffo de la Universidad de Abomey-Calavi.

Al doctor Vincent Hermann de la Universidad de Abomey-Calavi.

A nuestro colega Rémi Nonkoudjè sin la ayuda del cual no hubiera sido posible la concesión de esta beca.

A la familia del difunto Eustache André Ahandagbé quien nos guió en este camino

A la familia del difunto Jacques Athé con mucho aprecio y recuerdo.

A Alex Odoun quien despertó en nosotros el gusto por el aprendizaje del español.

Al Hermano Tomás Muñoz Calleja, nuestro primer profesor nativo de español.

A Lucien y Benoîte Houndigandé por su amabilidad y sus apoyos de todo tipo.

A todo el personal del Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid, especialmente a Yolanda de Pellegrín Y Daniel Blanco por sus ayudas en la realización del análisis estadístico de las muestras de lengua de nuestros informantes.

A nuestros amigos Fabiola Martín Martín, Milada Timková, Gisela Escalante Valdés, Benjamín García de Gracia, Javier y Julia Fidalgo Muñoz y los demás.

A todos nuestros profesores de la Universidad de Benín, especialmente a la Dra. Dña. Célestine Pereira y al Dr. D. Damien Adomou de la Universidad de Abomey-Calavi por su cariño y sus diversas ayudas y apoyos.

A nuestro colega y amigo D. Aboudou Ramanou Amadou de la Escuela Normal Superior de Porto-Novo.

Al Hermano Paco Fallado, actual Director del Colegio Mgr. Steinmetz de Bohicon.

A todos los Hermanos de las Escuelas Cristianas tanto de Benín, de Togo como de España y especialmente a los Hermanos Antonio Barba, Josean Villalabeitia y David Cachazo por su amistad.

A nuestros primos Houéto de París y a sus esposas por sus diversos apoyos.

A nuestros amigos Yolande Akando, Souleyman Adadjo, Alain Daanon, Léon Goutondji, Philomène Boko, Valentin Oké y su esposa, Pierre Ganhounouto, Christophe Chéou, Jacques Codjia, Narcisse Adounvo, Jérónime Adoukonou, Clément Gnanguènon y Saturnin Ahouandjinou por su amistad.

A nuestra familia en el sentido africano del término y más especialmente a nuestra hermana melliza Honorine por su apoyo de todo tipo.

A todos nuestros colegas de Benín y en especial a Stanislas Ahouangansi nuestro Consejero Pedagógico por todo lo que hizo por la realización de esta Tesis, Bonaventure Settin, Jonas Houédjissin, Laetitia Adoun, Emmanuel Ayatomey.

A todos nuestros paisanos encontrados aquí en Madrid y especialmente a Roméo Gbaguidi por sus aportes a nuestra investigación.

A todos nuestros alumnos de la enseñanza secundaria de Bohicon y Abomey.

A todas las personas quienes nos proporcionaron su ayuda de alguna manera.

Aparte, tenemos el deber moral de gratitud y de reconocimiento hacia el Gobierno español por el medio de la AECID por habernos concedido esta beca para brindarnos esta formación tanto profesional como cultural.

Muchísimas gracias a todos.

ÍNDICE

	Págs.

Pensamiento.....	I
Dedicatoria.....	II
Agradecimientos.....	III
Índice.....	V
Introducción General.....	1
CAPÍTULO PRIMERO Consideraciones sociolingüísticas y educativas de la enseñanza del español en Benín.....	11
1.0. Introducción.....	12
1.1. Consideraciones sociolingüísticas de la enseñanza en Benín.....	12
1.1.1. El medio social de los estudiantes y su edad.....	12
1.1.2. La lengua materna de los estudiantes.....	24
1.1.3. Política lingüística del colonizador y la implantación del francés.....	31
1.1.3.1. La política de la lengua oficial.....	32
1.1.3.2. La situación del francés.....	33
1.2. La enseñanza de segundas lenguas en el contexto escolar.....	35
1.2.1. La enseñanza del inglés.....	36
1.2.1.1. Programas de estudios del inglés en las diferentes áreas de enseñanza.....	37
1.2.2. La enseñanza del español.....	39
1.2.2.1. Consideraciones generales.....	39
1.2.2.2. El español en relación con las otras lenguas.....	40
1.2.2.3. La enseñanza de idiomas y la formación del profesorado.....	42
1.2.2.4. Presencia del español en la Universidad.....	42
1.2.2.5. Programas de estudio.....	43
1.3. Las nuevas reformas en la educación en Benín.....	45
1.3.1. Las reformas en la enseñanza del español como lengua extranjera.....	46
1.3.2. Algunas propuestas para la mejora de la enseñanza del español en Benín.....	47
1.3.2.1. Diseño de los planes y programas de estudios del español L2.....	47
1.3.2.2. Formación pedagógica de los docentes.....	48
1.4. Conclusión.....	49
CAPÍTULO SEGUNDO Análisis de Errores: el estado de la cuestión.....	50
2.0. Introducción.....	51
2.1. Origen y objetivos del Análisis de Errores.....	51
2.2. Evolución y procedimiento del Análisis de Errores.....	56
2.3. Concepto de error.....	61
2.3.1. El error visto como un fenómeno positivo: S.P. Corder.....	62
2.3.2. El error visto como un fenómeno negativo: críticas a S.P. Corder.....	67
2.4. La expresión escrita.....	70
2.4.1. Qué es escribir.....	70
2.4.2. Qué hay que enseñar en la escritura.....	76
2.4.3. Qué dificultades presenta la escritura en segundas lenguas.....	82
2.5. Conclusión.....	85
CAPÍTULO TERCERO Metodología adoptada y fuentes de datos.....	86

3.0. Introducción.....	87
3.1. Objetivos de la investigación e hipótesis de trabajo.....	87
3.2. Los informantes y presentación de las muestras de lengua.....	88
3.2.1. La población analizada.....	88
3.2.2. Metodología del trabajo.....	89
3.2.3. Justificación de selección de errores.....	89
3.2.3.1. Análisis y comentario de las muestras de lengua detectadas.....	91
3.2.3.1.1. Análisis y comentario de las muestras de la fase de Pre-test.....	91
3.2.3.1.2. Análisis y comentario de las muestras de la fase de Post-test.....	115
3.3. Corpus de datos y dificultades encontradas para la recogida de los mismos.....	129
3.3.1. Corpus de datos.....	129
3.3.2. Dificultades encontradas para la recogida de datos.....	130
3.4. Definición y terminología.....	131
3.4.1. Adquisición <i>versus</i> Aprendizaje.....	131
3.4.2. Gramática Universal <i>versus</i> Gramática General.....	134
3.4.3. Lengua extranjera <i>versus</i> Lenguas segundas.....	135
3.5. Conclusión.....	137

CAPÍTULO CUARTO Tipología de errores ejemplificada..... 138

4.0. Introducción.....	139
4.1. Criterio descriptivo.....	140
4.1.1. Omisión.....	140
4.1.2. Adición.....	143
4.1.3. Formación errónea.....	145
4.2. Criterio gramatical.....	146
4.2.1. Errores ortográficos.....	147
4.2.2. Errores morfológicos.....	149
4.2.3. Errores sintácticos.....	151
4.2.4. Errores léxicos.....	151
4.3. Criterio pedagógico.....	153
4.3.1. Errores transitorios.....	156
4.3.2. Errores sistemáticos.....	156
4.4. Criterio etiológico-lingüístico.....	157
4.4.1. Errores de interlengua.....	158
4.4.2. Errores de intralengua.....	159
4.5. Conclusión.....	161

CAPÍTULO QUINTO Análisis estadístico de los errores categorizados y su comentario..... 162

5.0. Introducción.....	163
5.1. Análisis estadístico de los errores categorizados.....	163
5.1.1. Presentación de los resultados del análisis estadístico en fase de Pre-test.....	163
5.1.2. Presentación de los resultados comparados del análisis estadístico en fases de Pre-test y Post-test.....	166
5.2. Comentario del análisis estadístico de los errores categorizados.....	193
5.2.1. En fase de Pre-test.....	194
A. VERBOS.....	194
a. Verbos Morfología.....	194
b. Verbos Conjugación.....	195
B. ADJETIVOS / NOMBRES.....	195

a. Adjetivos/Nombres Morfología.....	196
b. Adjetivos/Nombres Género.....	196
c. Adjetivos/Nombres Número.....	197
d. Adjetivos/Nombres Orden incorrecto.....	197
e. Adjetivos/Nombres Falsa selección o Fabricación.....	197
C. ARTÍCULOS / PREPOSICIONES.....	198
a. Artículos/Preposiciones Omisión.....	198
b. Artículos/Preposiciones Adición.....	198
c. Artículos/Preposiciones Falsa selección.....	198
5.2.2. En fase de post-test.....	198
A. VERBOS.....	199
a. Verbos Morfología.....	199
b. Verbos Conjugación.....	199
B. ADJETIVOS / NOMBRES.....	200
a. Adjetivos/Nombres Morfología.....	200
b. Adjetivos/Nombres Género.....	200
c. Adjetivos/Nombres Número.....	200
d. Adjetivos/Nombres Orden incorrecto.....	201
e. Adjetivos/Nombres Falsa selección o Fabricación.....	201
C. ARTÍCULOS / PREPOSICIONES.....	201
a. Artículos/Preposiciones Omisión.....	201
b. Artículos/Preposiciones Adición.....	201
c. Artículos/Preposiciones Falsa selección.....	202
5.2.3. Recuento general.....	202
A. Variable VERBOS.....	203
B. Variable ADJETIVOS/NOMBRES.....	205
C. Variable ARTÍCULOS/PREPOSICIONES.....	208
5.3. Conclusión.....	209
CAPÍTULO SEXTO Conclusiones generales e implicaciones didácticas.....	213
6.0. Introducción.....	214
6.1. Conclusiones generales.....	215
6.1.1. Aportaciones de la investigación.....	215
6.1.2. Futuras vías para la investigación.....	217
6.2. Implicaciones didácticas.....	218
Conclusiones específicas.....	237
BIBLIOGRAFÍA.....	239
ANEXOS.....	254
Anexo 1: Transcripción de las redacciones del corpus.....	255
Anexo 2: Ejercicios de refuerzos y tablas de categorización de errores.....	314
Anexo 3: Programas de estudio vigentes en la enseñanza de E/L2 en ciclo de secundaria en Benín y otros documentos.....	473

INTRODUCCIÓN GENERAL

Las lenguas, como es bien sabido, constituyen una gran herramienta de comunicación entre los seres humanos. Son esenciales tanto para la identidad de los grupos sociales y de los individuos como para su coexistencia pacífica. Como afirma el sociolingüista David Crystal¹ “*Los idiomas son la expresión primaria de la identidad*”. De esta manera, constituyen un factor estratégico para el progreso hacia un desarrollo estable y un nexo armonioso entre lo global y lo local, que es lo que caracteriza hoy al siglo al que pertenecemos. De hecho, nos parece pertinente resaltar que, hoy día, existen más de 6000 lenguas en el mundo², si bien tan sólo 1000 idiomas tienen más de 1000 hablantes. Salvaguardar esta variedad lingüística asegura la prolongación de todas las identidades que representa. Asimismo, procurar una armonía, como sugiere Crystal, entre las distintas lenguas satisface la necesidad de comunicación, marcada por la conveniencia o la necesidad y la protección de la expresión lingüística nativa.

No olvidemos que la primera invención del hombre fue el lenguaje. De hecho, según el lingüista Steven Pinker (1999: 17-18)³, el lenguaje ha sido la más importante creación del hombre, ese animal para el cual el lenguaje se puede considerar un instinto⁴ biológico, pero que además posee algo particular que se entiende como la facultad de distinguir lo bueno de lo malo, lo verdadero de lo falso, que es propiamente lo que se conoce como la capacidad de razonar. En este sentido, Pinker afirma que:

«... (el lenguaje) es la invención cultural más importante que ha hecho el hombre, el ejemplo paradigmático de su capacidad de emplear símbolos y un hito biológico sin precedente que le separa irrevocablemente de otros animales ».

Como también recoge este autor, el hombre es consciente de que el lenguaje moldea el pensamiento y que las diversas lenguas que existen en el mundo hacen que sus hablantes se formen conceptos distintos de la realidad.

¹ Entrevista en el país.com por Hernández, Juan, A. 2007, http://www.elpais.com/articulo/pais/vasco/lenguas/esenciales/coexistencia/elpepuesppvs/20070926elpvas_11/Tes,

² Según la última edición del libro *The Ethnologue: languages of the world* (El Etnólogo: lenguajes del mundo), escrito por Lewis, M. Paul y publicado en 2005, el número de lenguas que se hablan en el mundo asciende a 6912. Si las queremos situar geográficamente, Asia es el continente donde se hablan más lenguas con un 32,7% del total. En África se habla el 30,3% de los idiomas de todo el planeta, y en el Pacífico está el 19% de todos los lenguajes del mundo. En el continente americano se habla el 14,5% de todos los idiomas existentes, mientras en Europa se concentra tan sólo el 3,5% del total.

Para más información, puede consultarse el sitio web:

<http://noticiasinteresantes.blogcindario.com/2008/03/01088-cuantos-idiomas-se-hablan-en-el-mundo.html>

³ Pinker, Steven (1999): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. Existe la versión española: El instinto del lenguaje (Cómo crea el lenguaje la mente), traducida por José Manuel Igoa González. Madrid: Alianza Editorial, páginas 17-18.

⁴El propio Pinker (1999: 20) precisa que la concepción del lenguaje como una clase de instinto fue expresada por primera vez por Darwin en 1871 en su libro *El origen del hombre*.

Respecto de cómo los seres humanos adquirimos la lengua, hoy día domina la teoría innatista, según la cual, un niño para adquirir su lengua materna, sólo necesitan escuchar – recibir input lingüístico – del mundo que los rodea: esto bastará para que se activen sus mecanismos innatos y vayan descubriendo los componentes y las reglas de la que será su primera lengua. Y resulta que este “conocimiento tácito de la gramática que posee cualquier niño preescolar es más sofisticado que el manual de estilo más completo o el programa de ordenador más avanzado...” A eso Noam Chomsky llamó la Gramática Universal (GU).

No obstante, una minoría⁵ discrepa de esta visión y considera que las reglas gramaticales no están impresas en el cerebro sino que son el resultado de una evolución cultural y que se van formando como respuesta a las exigencias de la comunicación.

En cualquier caso, nadie pone en duda que la función primordial del lenguaje es, sin lugar a dudas, la comunicación.

Bien es cierto que quienes se especializan en el estudio de la semántica y el alcance del significado (o significados), se plantean lo difícil que puede resultar que se dé una verdadera comunicación entre los hablantes. Es decir, que el emisor sea capaz de codificar con éxito su mensaje y que el receptor interprete correctamente lo que se ha propuesto comunicar el emisor, dadas las posibles interpretaciones que se pueden derivar de significados no literales e intenciones pragmáticas. No obstante, este asunto es un objeto de estudio que en este momento no responde a los planteamientos de esta investigación. Lo que a nosotros nos interesa destacar, es que – a pesar de todas sus limitaciones - el lenguaje, como instrumento de conocimiento y de comunicación, consiste en la mejor herramienta de la que dispone el ser humano para expresarse. Y en este sentido queremos recoger las palabras de Jódar Fernández (2006) cuando afirma que el lenguaje:

«... es expresión del propio ser humano, [...] instrumento de conocimiento y de comunicación».

De hecho, desde Ferdinand de Saussure⁶ hasta Larry Selinker⁷, pasando por Noam Chomsky⁸, queda claro que el lenguaje se configura como la forma que tienen los seres

⁵ Por ejemplo, Guy Deutscher en *The Unfolding of Language* (Metropolitan Books, 2005) adopta una postura que acepta que el cerebro humano está preparado un lenguaje básico, pero que la complejidad lingüística viene determinada por la evolución cultural.

⁶ Saussure (de), Ferdinand (1857-1913), suizo nacido en Ginebra, considerado el “padre” de la Lingüística, ha influido en las generaciones posteriores de una manera decisiva; esa influencia la ejerció a partir de una recopilación de sus conferencias, reconstruidas a partir de los cuadernos de apuntes de sus discípulos, que se publicó por primera vez en 1916. *El Curso de Lingüística General*, preparado por dos de sus discípulos (Charles Bally y Albert Sechehaye), presenta por lo tanto unas características que hacen difícil determinar el grado de exactitud y fidelidad con las ideas del lingüista, además de algunos fragmentos en los que la argumentación pierde intensidad o revela ciertas inconsistencias con otros enunciados del Curso.

humanos para expresarse y para comunicarse. Se trata de un conjunto de signos, tanto orales como escritos, que a través de su significado y su relación permiten la expresión y la comunicación humana.

Y esta idea es la que destaca Isabel Santos Gargallo (1993:16) cuando afirma:

«La Lingüística teórica, desde Saussure (Cours de Linguistique Générale, 1916), concibe el lenguaje como una manifestación social, un instrumento que permite la comunicación entre seres humanos y la integración de los mismos en una comunidad lingüística. El estructuralismo ha formulado las bases teóricas de la ciencia en la medida en que ha intentado describir su funcionamiento. Ha llevado al lingüista a ocuparse de investigaciones propiamente científicas en el terreno de las aplicaciones, entre ellas, el aprendizaje de lenguas....»

Nos atrevemos a afirmar que hoy día todo el mundo acepta el hecho de que la Lingüística como ciencia empieza con Saussure. Con el paso de los años, así como con la proliferación de los estudios en esta disciplina y la profundización y especialización en ellos, la Lingüística se fue caracterizando con distintos nombres de acuerdo con las áreas de su estudio en las que se concentraba. Así, básicamente, se dividió en tres ramas que han dado origen a la Lingüística Comparativa (LC), la Lingüística Descriptiva (LD) y la Lingüística Aplicada (LA). Siendo esta última rama la que nos interesa fundamentalmente para esta investigación.

En efecto, la Lingüística Aplicada -término usado por primera vez alrededor del año 1940- tendrá que esperar hasta el final de la Segunda Guerra Mundial para ser reconocida: lo hizo la Universidad de Michigan (Estados Unidos) que le otorgó el estatuto de disciplina independiente. Según recoge la propia Isabel Santos Gargallo (1993: 21-22), en un principio,

⁷ Selinker, Larry es profesor de Lingüística y ex Director del Instituto del Idioma inglés en la Universidad de Michigan. Sus intereses de investigación son, en teoría, ELT, el idioma con fines específicos, análisis del discurso, y la adquisición del segundo idioma.

⁸ Chomsky, Noam (1928-), nacido en Filadelfia, es lingüista, profesor y escritor. Fue considerado el fundador de la gramática generativa transformacional, un sistema totalmente original para abordar el análisis lingüístico. Dicha teoría defiende que el lenguaje es consecuencia de una facultad humana innata y que, por lo tanto, la finalidad de la Lingüística consiste en determinar qué propiedades universales existen. Sin embargo, la totalidad de la obra de Chomsky no se ha ceñido únicamente al estudio de la gramática, sino que también ha reflejado lúcidos e incisivos análisis de la sociedad, la economía y la política mundial, convirtiendo a este autor en un analista de enorme influencia.

este término se asoció con la enseñanza del inglés a extranjeros. Por este motivo, durante mucho tiempo, estuvo vinculado única y exclusivamente al aprendizaje de segundas lenguas. Se entendía como “una disciplina científica que se apoya en los conocimientos teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, y cuyo objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística (Isabel Santos Gargallo 1993: 21). Asimismo, dentro de la Lingüística Aplicada han surgido varias subdisciplinas⁹, de ellas destacamos la Lingüística Contrastiva también conocida como Análisis Contrastivo (AC), ya que su foco de atención está directamente relacionado con el asunto de los errores en aprendices de segundas lenguas y que, además, se considera la predecesora (o predecesor) de la teoría del Análisis de Errores, que es en la que nos vamos a basar en este trabajo.

La Lingüística Contrastiva, término acuñado por Trager (1949), tiene en cuenta las características conflictivas que existen entre las lenguas. Es decir, ver si las lenguas tienen o no alguna relación genética entre ellas. De hecho, su objetivo es llegar a elaborar una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al mismo tiempo que permita predecir con exactitud cuál es el área de la estructura que presenta mayores dificultades para los estudiantes que tengan como L1 una de esas lenguas y se planteen el aprendizaje de la otra, y, asimismo, identificar cuál será la naturaleza de dichas dificultades en el proceso de aprendizaje. En los años cuarenta y cincuenta del siglo XX los trabajos de Ch. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957) marcan el auge del AC y defienden que contrastando los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2 se pueden pronosticar los errores de los aprendices y de este modo la metodología se podrá centrar en incidir en esos aspectos conflictivos.

La teoría del AC empezó su declive a finales de los años sesenta del siglo XX – paralelamente al cuestionamiento de los métodos estructuralistas para la enseñanza de L2 – al comprobar que un gran número de los errores cometidos por los aprendices de una L2 no proceden de interferencias con su L1 sino que son inherentes al propio proceso de aprendizaje. De esta visión surge la teoría conocida como Análisis de Errores (AE) que formula S. P. Corder (1967) y que no parte de la comparación entre sistemas lingüísticos, sino de la lengua real. El AE ha resultado muy influyente para el estudio de la Interlengua (IL) y la adquisición de segundas lenguas.

⁹ Se trata principalmente de la Sociolingüística, la Psicolingüística y la Etnolingüística.

Y es esta última teoría - la que se inscribe en el dominio del Análisis de Errores – es la que nos interesa especialmente para abordar nuestro trabajo relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)¹⁰ en un contexto de lenguas en contacto.

Hoy en día, es evidente el interés por la enseñanza-aprendizaje del español (E/LE). Creemos que no parece exagerado afirmar que siendo lengua de comunicación a escala internacional¹¹, el español suscita en los no nativos un interés cada día mayor y su enseñanza se hace cada vez más imprescindible.

Nuestro interés por comenzar y desarrollar este trabajo de investigación - que trata cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del español como segunda lengua (E/L2) en Benín, centrándose en el análisis de los errores de interlengua e intralengua en la expresión escrita de aprendices francófonos -, pese a su complejidad y las múltiples dificultades encontradas, se remonta primero a nuestra experiencia personal como alumno, luego como estudiante, y por último, como docente.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, nos parece imprescindible subrayar el interés por el aprendizaje de las lenguas extranjeras en África, de modo general, y del español, de modo particular. A pesar de que en este continente multiétnico se ha concentrado más del 20% del conjunto de lenguas que existen en el mundo el estudio por las

¹⁰ En este trabajo vamos a usar sólo el término segunda lengua (L2) para referirnos a una lengua diferente adquirida después de la lengua materna. No vamos a hacer distinciones entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), por lo tanto vamos a usar ambos términos indistintamente. Asimismo vamos a usar indistintamente los términos E/LE y E/L2 para hablar del español lengua extranjera o segunda lengua.

¹¹ Según el último anuario del Instituto Cervantes, son más de 90 países donde se estudia el español; con un total de 14 millones de estudiantes que lo estudian como lengua extranjera. Obviamente, es el continente americano el que tiene mayor demanda. En Europa estudian español casi 3 millones y medio de estudiantes distribuidos en 38 países diferentes, sin incluir a un número considerable de estudiantes que nos visitan cada año para aprenderlo. La expansión del español en África vive un momento crucial. Más de medio millón de africanos estudian español como lengua extranjera a lo largo y ancho del continente en más de una quincena de países. La situación del español en Oriente Próximo arroja resultados igualmente esperanzadores si tenemos en cuenta la inestabilidad política y por tanto económica que atenaza a la zona en los últimos años: más de 15.000 alumnos cursan estudios de español en toda el área. Asia y el Pacífico Sur suponen el mayor reto que afronta nuestra lengua en los albores del siglo XXI. Frente a cifras como los 60.000 universitarios japoneses que demandan cursos de español o los más de 20.000 estudiantes de español en Filipinas, llama poderosamente la atención el escaso número de estudiantes en China (unos 9.000 alumnos). Es claro el desafío que nuestra lengua tiene que afrontar en China, dada su importancia estratégica, pero también resulta evidente que las perspectivas son óptimas y que todo indica que en los próximos años se producirá un fortísimo aumento de la demanda. Para más detalle puede consultarse el sitio web: <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>

lenguas extranjeras sigue siendo, en la actualidad, una realidad muy apasionante. De este modo, podemos afirmar con el lingüista Théophile Ambadiang¹² que:

«La aproximación al estudio de las lenguas extranjeras en el continente africano se presenta como un mundo apasionante si pensamos que a lo largo de su territorio se distribuyen aproximadamente 1.250 lenguas con sus colectivos étnicos y en diferentes estados.» (Théophile Ambadiang, 2005: 104).

Benín, por ejemplo, es un país del África occidental donde se hablan varias lenguas de las consideradas internacionales¹³ sin dejar de lado las otras cincuenta lenguas locales que caracterizan a esta comunidad multicultural. Creemos importante mencionar que el hecho de haber sido colonia francesa durante muchos años¹⁴ explica que este país tiene el francés como lengua oficial.

El estudio que se presenta en los siguientes apartados pretende reflexionar sobre los errores detectados en las muestras de lengua escrita producidas por aprendices francófonos de español como lengua extranjera en la República de Benín. De su recopilación y análisis esperamos obtener unas conclusiones que nos proporcionen el conocimiento suficiente para transformar la práctica pedagógica, diseñando técnicas de intervención didáctica que incidan en los problemas específicos de estos alumnos.

Queremos recordar que ya en un trabajo anterior, Memoria de Máster Universitario en Lengua Española, titulado *Análisis de Errores de Interlengua e Intralengua en textos escritos por aprendices de E/LE en el ciclo de secundaria en Benín*, se trató este tema. En él, se diseñaron pruebas para obtener muestras de lengua de la producción escrita de alumnos benineses de español como Lengua Extranjera a fin de proceder al análisis de errores de interlengua e intralengua.

¹² Ambadiang, Théophile (2005): “Política y políticas lingüísticas en África”, en M. KABUNDA, citado por André-Marie Manga e Isabel García Parejo (2006): “Prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano”, en Nistal, Gloria (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África, página 324.

¹³ Puede mencionarse el inglés, el francés, el árabe, entre otras.

¹⁴ De 1894 hasta 1960 año en que obtuvo su independencia, por lo menos formal.

El presente trabajo, continuación del anterior, aunque persigue los mismos objetivos, se hace un planteamiento más ambicioso ampliando el campo de la investigación, así como el número de sujetos implicados en el estudio. Teniendo en cuenta el interés creciente que suscita el español como lengua extranjera en el mundo ¹⁵ y especialmente en Benín, consideramos imprescindible que los profesionales dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera en Benín dispongan de información relevante que facilite su trabajo, al conocer de antemano las confusiones en las que puede incidir el alumno en el proceso de aprendizaje.

A continuación, pasamos a presentar la estructura de nuestro estudio.

En el primer capítulo incluimos las consideraciones sociolingüísticas y educativas de la enseñanza-aprendizaje del español en nuestro país, Benín. Presentamos brevemente el medio social de los estudiantes, así como su edad porque nos parecen elementos valiosos que nos ayudarán a apreciar y analizar sus diversos comportamientos ante el aprendizaje de una segunda lengua - el español. Asimismo, hemos tenido en cuenta las posibles interferencias tanto de la que sería la verdadera lengua materna de estos estudiantes (el fon), como del francés, una segunda lengua omnipresente en la educación, fruto de la política lingüística del colonizador (Francia) que consiguió implantar su lengua a la comunidad beninesa. Sabido es que Benín, antiguamente llamado Dahomey, fue colonia francesa. En este capítulo también se hace referencia a la enseñanza de segundas lenguas como el inglés y el español en el contexto escolar de los estudiantes benineses. Por último, hemos abordado algunos aspectos de los programas curriculares de la enseñanza en Benín.

¹⁵ Según el último anuario del Instituto Cervantes, son más de 90 países donde se estudia el español; con un total de 14 millones de estudiantes que lo estudian como lengua extranjera. Obviamente, es el continente americano el que tiene mayor demanda. En Europa estudian español casi 3 millones y medio de estudiantes distribuidos en 38 países diferentes, sin incluir a un número considerable de estudiantes que nos visitan cada año para aprenderlo. La expansión del español en África vive un momento crucial. Más de medio millón de africanos estudian español como lengua extranjera a lo largo y ancho del continente en más de una quincena de países. La situación del español en Oriente Próximo arroja resultados igualmente esperanzadores si tenemos en cuenta la inestabilidad política y por tanto económica que atenaza a la zona en los últimos años: más de 15.000 alumnos cursan estudios de español en toda el área. Asia y el Pacífico Sur suponen el mayor reto que afronta nuestra lengua en los albores del siglo XXI. Frente a cifras como los 60.000 universitarios japoneses que demandan cursos de español o los más de 20.000 estudiantes de español en Filipinas, llama poderosamente la atención el escaso número de estudiantes en China (unos 9.000 alumnos). Es claro el desafío que nuestra lengua tiene que afrontar en China, dada su importancia estratégica, pero también resulta evidente que las perspectivas son óptimas y que todo indica que en los próximos años se producirá un fortísimo aumento de la demanda. Para más detalle véase <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>

En el segundo capítulo el estudio se focaliza en presentar el marco teórico, concretamente, lo que se entiende como teoría del Análisis de Errores (AE); exponiendo su génesis y evolución, así como recogiendo por las diferentes críticas de las que ha sido objeto. También, nos interesamos en el modelo basado en la Interlengua (MI) que resulta ser lo que caracteriza las actuaciones lingüísticas de los sujetos cuyas muestras vamos a analizar en otro epígrafe de este trabajo de investigación. Es decir lo que Larry Selinker¹⁶ (1972: 214) define como «*un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el “output” de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta*». Por último, definimos la expresión escrita con sus diferentes características para así disponer de una base sólida para dedicarnos al análisis de los errores contenidos en las muestras de los sujetos que van a ser nuestros informantes.

El tercer capítulo aborda, por una parte, los objetivos de la investigación así como las hipótesis de trabajo, y por otra parte, el perfil de los sujetos participantes en nuestro estudio en relación con los niveles descritos en el *Marco Común Europeo de Referencia a las lenguas (MCER)*. En él, incluimos la metodología adoptada para el estudio, así como la justificación de la selección de errores. Luego, tras detenernos profundamente ante el corpus de datos, señalando también las dificultades a las que nos hemos enfrentado en la recogida de dichos datos, dedicamos una atención particular a la definición de terminología propia a la investigación.

El cuarto capítulo se centra esencialmente en la tipología de los errores de aprendizaje, partiendo de su clasificación y su descripción para llegar al análisis e interpretación de los mismos, según las diferentes taxonomías adaptadas a nuestro estudio. Es decir los diferentes criterios lingüísticos de los que nos hemos servido para clasificar y analizar los errores contenidos en las muestras de lengua escrita que están a nuestro alcance. Este capítulo, hay que precisarlo, nos ofrece la oportunidad de determinar las causas probables de los errores de los sujetos del presente estudio.

El quinto capítulo presenta el análisis estadístico de los errores, así como una interpretación de los mismos.

¹⁶ Selinker, Larry (1972): «Interlanguage» en *International Review of Applied Linguistics* X. 2, páginas 209-231. (Traducción al español: «La interlengua» en Muñoz Licerias, Juana (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor), citado en Santos Gargallo, Isabel (1993: 127).

El sexto capítulo se dedica a un análisis de la investigación. Nos permite establecer unas conclusiones y vías de actuación a partir de las aportaciones del presente trabajo, así como abrir futuros caminos de investigación. En él, presentamos también la intervención didáctica de los errores, es decir, las implicaciones tanto teóricas como psicopedagógicas, así como los diferentes resultados sacados de las dos fases de administración de pruebas: el Pre-test y el Post-test.

Hemos incluido unas conclusiones específicas que resuman de manera clara y sucinta los resultados de esta Tesis y permiten contrastarlos con nuestros puntos de partida.

En último lugar, este trabajo se cierra con la lista de referencias bibliográficas de las que nos servimos a lo largo del desarrollo de la investigación.

También se adjuntan varios anexos. En primer lugar aparecen las propuestas de pruebas objetivas utilizadas para la obtención de muestras de lengua escrita en las dos fases de la investigación (Pre-test y Post-test) así como la transcripción de las redacciones del corpus. A continuación, se encuentran tanto los ejercicios de refuerzos como las diferentes tablas de categorización de errores. Por último, hemos incluido los programas de estudio vigentes en la enseñanza de E/L2 en ciclo de secundaria en Benín así como otros documentos de los que nos hemos servido para su consulta o hemos utilizado como guía para esta investigación.

CAPÍTULO PRIMERO
CONSIDERACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y
EDUCATIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
EN BENÍN

1.0. Introducción

A lo largo de este capítulo nos proponemos dedicarnos a una exploración del universo sociolingüístico en el que se desarrolla la enseñanza, de modo general, y la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en el ciclo de secundaria, de modo particular. Eso nos permitirá darnos cuenta de muchas realidades propias al proceso educativo: por ejemplo, cómo ha ido desarrollándose así como las nuevas reformas de la educación en este país, Benín

Ahora, pasamos a presentar las consideraciones sociolingüísticas de la enseñanza en Benín.

1.1. Consideraciones sociolingüísticas de la enseñanza en Benín

En este apartado de nuestro trabajo, en primer lugar aportaremos datos relevantes acerca del medio social y la edad de nuestros estudiantes, y presentaremos cómo se involucra su perfil en los niveles descritos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Esta información nos proporcionará unos datos que sirvan de base para acometer el análisis de las muestras de lengua de estos estudiantes.

1.1.1. El medio social de los estudiantes y su edad

Aunque es algo bien sabido, no obstante, nos parece oportuno resaltar que, siendo la enseñanza de lengua una actividad dirigida exclusivamente a seres humanos, el éxito de su aprendizaje no puede desligarse del papel que desempeñan factores sociológicos, psicológicos y pedagógicos. El estudioso que acometa cualquier investigación relacionada con la lingüística aplicada necesitará tener disponibles informaciones relacionadas con los aspectos mencionados para poder, en un primer momento, ir interpretando los diversos comportamientos y actuaciones de los alumnos ante una variedad de situaciones, y para posteriormente, enfocarse en un análisis más o menos eficiente de las muestras de lengua de los mismos.

Así pues, los sujetos que van a ser posteriormente nuestros informantes - y en torno a los cuales iremos desarrollando este trabajo de investigación - son en mayoría de nacionalidad beninesa, aunque se encuentran algunos que vienen de países fronterizos como Togo, Nigeria, Níger, o Burkina Faso, así como de otras regiones del continente africano: Congo, Camerún, Costa de Marfil, Senegal, Gabón, fundamentalmente. También es posible encontrar entre el alumnado de los colegios benineses un número pequeño de niños, hijos de cooperantes franceses y españoles residentes en Benin. De este modo, aunque partimos de un tipo de

alumnado en principio homogéneo: alumnos benineses y francófonos, también es posible encontrar algunas excepciones.

Respecto de las especificaciones del currículo de E/L2 de los alumnos, hemos de señalar que los sujetos participantes en nuestra investigación – por la cantidad de instrucción que han recibido en español L2 – deberían situarse en el nivel B1, según los niveles descritos por el *MCER*¹⁷ ya que se trata de alumnos que llevan respectivamente dos y tres años aprendiendo español¹⁸. Por otra parte, hace falta precisar que están aprendiendo español por razones meramente académicas; es decir, el español es una asignatura de su currículo y no responde a necesidades comunicativas inmediatas de los aprendices. Las edades de los alumnos están comprendidas entre los 14 y 18 años, y encontramos tanto del sexo masculino y como del femenino. Los participantes en nuestro estudio están respectivamente en la Clase Tercera, que corresponde al cuarto curso del primer ciclo de secundaria (Classe de 3^{ème}), al cabo del cual obtendrán el primer diploma de Secundaria: el BEPC (Brevet d'Etudes du Premier Cycle), y en la Clase Segunda que corresponde al quinto curso (Clase de 2^{de}) que es la primera clase del segundo ciclo en el que se prepara el Bachillerato¹⁹.

Su formación académica en español consiste en general de dos y tres cursos de español con cuatro horas semanales de clase. La docencia está impartida por un profesorado no nativo,

¹⁷ Para una mayor extensión del tema puede consultarse el sitio Web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm

¹⁸ Debemos mencionar que este dato se refiere al inicio de la investigación, es decir cuando hacíamos las pruebas de pre-test. Luego ya tendrían más experiencia en cuanto al número de años que llevan estudiando español. Nos referimos a la segunda fase de la investigación, precisamente el período en que les sometamos a las pruebas de post-test.

¹⁹ Es de mayor importancia mencionar aquí que el sistema educativo de Benín, relativamente calcado sobre el del colonizador (Francia), es algo distinto al de España.

Primero, está la Educación Infantil llamada *CESE: Centre d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant* (Centro de Estimulo precoz del Niño) destinada a los niños de tres a cinco; dura dos años.

Luego, la Enseñanza Primaria destinada a niños de seis a once; dura seis años. Hay que hacer notar aquí que es el nivel escolar con mayor número de alumnos.

A continuación, la Enseñanza Secundaria se destina normalmente a jóvenes de doce a veinte años, pero no es extraño encontrarse con mayores de veinte años y más; dura siete años y se divide en dos ciclos: el primer ciclo con cuatro cursos (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} y 3^{ème}) que concluye con el examen de final de ciclo obteniendo el Diploma de Estudios del Primer Ciclo (BEPC). Inicialmente, era obligatorio para acceder al segundo ciclo- aunque se encuentran alumnos en el segundo ciclo sin este diploma- Este último ciclo con tres cursos (2^{de}, 1^{ère} y T^{le}) dura tres años y concluye con la obtención del Bachillerato (examen oficial obligatorio para acceder a la Universidad, es decir que las pruebas son comunes para todos los alumnos del territorio nacional, estudien dónde estudien, sea en el sector público o privado).

Paralelamente, existe la Enseñanza Media Técnica y Profesional para quienes desean seguir su carrera, especializándose en marketing y acción comercial, salud, técnicas industriales, gestión de bancos y empresas, economía familiar y social, turismo y hostelería, etc. Dura también siete años después de la Enseñanza Primaria y se acaba con la obtención de un Bachillerato de Técnico Superior conocido bajo la denominación DTI (Diploma de Técnico Industrial).

Por último viene la Enseñanza Superior que se compone de dieciocho entidades repartidas en Facultades, Institutos universitarios y Escuelas de formación profesional.

Para terminar hemos de señalar que al contrario del sistema español la Enseñanza Secundaria no es obligatoria en Benín; sólo lo es la Primaria.

sin ninguna formación pedagógica ni en la didáctica de segundas lenguas y casi sin experiencia, ya que, por lo menos hasta el momento actual, las autoridades político-administrativas que tienen a cargo la educación no han mostrado interés por la enseñanza del español como segunda lengua y no se han preocupado de formar al profesorado para ello. Conviene recordar también que las pocas escuelas normales²⁰ para la formación de profesores y futuros profesionales de la enseñanza estuvieron cerradas durante largo tiempo. La única escuela que proporcionaba dicha formación a los profesores de Secundaria, conocida bajo la denominación ‘Escuela Normal Superior’, se mantuvo cerrada durante más de diez años en el período de la revolución marxista-leninista bajo el régimen dictatorial del presidente Mathieu Kérékou para ser abierta de nuevo muy recientemente.

Es importante, asimismo, mencionar que los estudios de español se están desarrollando en colegios e institutos tanto públicos como privados²¹ y en un sistema donde el español no es una lengua optativa sino obligatoria, por lo menos para los que pretenden orientarse hacia una especialización literaria, a partir de la clase de tercer curso (Classe de 4^{ème}), es decir el equivalente al tercer curso de la ESO²² en el sistema español. Sólo en la Clase Tercera (Classe de 3^{ème}) es donde se les ofrece la oportunidad de libre elección entre una especialidad orientada a las letras o, por el contrario, de orientación científica. Además, los alumnos después de aprobar el examen del BEPC, tienen otra oportunidad para cambiar de nuevo de especialidad, una vez llegados al segundo ciclo en el caso de que se vean incapaces de seguir con tal opción.

²⁰ Se trata de las Escuelas Normales Integradas (ENI) y de las Escuelas Normales Superiores (ENS). En las primeras se forman a futuros profesionales en el dominio de la tecnología mientras que las segundas son instituciones de Enseñanza Superior especializadas en la formación de profesores de Enseñanza Secundaria.

²¹ Aparte de nuestros propios alumnos del Colegio Mgr. Steinmetz de Bohicon, el resto de los informantes están recibiendo su instrucción en colegios e institutos públicos.

²² ESO: La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa obligatoria y gratuita. Esta comprende cuatro cursos escolares, entre los 12 y los 16 años, y proporciona la formación necesaria para proseguir estudios tanto de Bachillerato como de Formación Profesional de grado medio. Obtenido el título de graduado en educación secundaria se podrá, también, acceder al mercado de trabajo.

La Educación Secundaria Obligatoria es una nueva etapa educativa (obligatoria y gratuita) para todos los ciudadanos y ciudadanas en edad escolar. Por lo tanto se extiende a lo largo de cuatro años después de la etapa de Educación Primaria.

Proporciona la formación necesaria para proseguir estudios tanto de Bachillerato como de Formación Profesional de grado medio.

El alumnado comienza esta etapa a los doce años y la finaliza a los dieciséis.

Esta etapa educativa ha sustituido a los dos últimos años de la E.G.B. (7º y 8º) y los dos primeros de las Enseñanzas Medias (1º y 2º de B.U.P. o de F.P.), y ha ampliado la educación obligatoria hasta los dieciséis años a fin de adecuarla a la edad laboral inicial de cualquier ciudadano español y equiparar el Sistema Educativo español con los de los países de la Unión Europea.

Para más información, véase el sitio web <http://www.educaweb.com/contenidos/educativos/sistema-educativo/educacion-secundaria-obligatoria-eso/>

La programación de los cursos de lengua española tiene una base esencialmente gramatical y en las lecciones se tratan temas de la cultura española usando textos cultos, ya que los programas están descritos en base a cumplir los objetivos requeridos para superar los diferentes exámenes en el plan nacional. De este modo, la mayoría de textos con los que se enfrentan los alumnos tratan esencial y exclusivamente de elogios de la cultura española e hispanoamericana. Así las cosas, los estudiantes, ajenos a estas realidades y con la dificultad que les supone desentrañar las lecturas ya que no disponen tampoco de suficientes recursos lingüísticos –especialmente de vocabulario- no consiguen entender gran cosa. La necesidad de cubrir una gran cantidad de información gramatical desde los inicios de la enseñanza de E/L2, hace que, para que el alumno pueda entender algo, todas las explicaciones de gramática española suelen desarrollarse en la lengua oficial de Benín: en francés.

Otro dato relevante acerca del tipo de programa de estudios que se adopta en Benín para la enseñanza de E/L2 es que para diseñarlos, quienes lo hicieron se inspiraron en manuales como *Por el Mundo Hispánico* y *Tras El Pirineo*²³. De esta manera, consiguieron realizar fascículos como *Nuestra Tierra (I y II)* y *Hacia un Nuevo Mundo (Terminale)*, ambos editados por INFRE²⁴. El primero contiene cómics muy populares como ‘Vélo volé’ (cuya traducción al español es ‘La Bicicleta Robada’), y el segundo bandas dibujadas como ‘Les aventures de Tété et Gbodja’ (cuya traducción al español es ‘Las aventuras de Tété y Gbodja’) que son parte de la cultura africana en general, y de la cultura beninesa en particular. El libro *Caminos del idioma*²⁵ editado en Francia y considerado como el mejor manual de enseñanza del español en Secundaria, tras llevar unos diez años, fue sustituido por otro: *Horizontes* Editoriales Edicef y NEI más moderno según el criterio de los responsables del sistema educativo de Benín. Para cada nivel, aparte del propio manual llamado *Libro del alumno*, existen una guía pedagógica para el profesor y un cuaderno de actividades para el alumno para hacer los deberes de casa.

No nos olvidemos de señalar que el libro de texto – *HORIZONTES* - al que acabamos de aludir, adoptado a principios del segundo milenio para el programa de estudio del español como lengua viva en Benín, para la enseñanza secundaria, es un manual concebido y editado

²³ Ambos son de Duviols, Marcel y Villégier, Jean. Édition Hatier, 8, Rue d’Assas. Paris VI. La primera edición fecha del año 1958. debemos mencionar que *Tras El Pirineo* existe en dos tomos.

²⁴ INFRE: *Institut National pour la Formation et la Recherche en Education* [Instituto Nacional para la Formación y la Investigación en Educación]

²⁵ *Caminos del idioma* (Première année d’espagnol), *Caminos del idioma* (Classe de Seconde), *Caminos del idioma* (Classe de Première), *Caminos del idioma* (Classe de Terminale) Paris, Didier. La primera edición fue del año 1986.

en Costa de Marfil. También es importante mencionar que la primera edición del manual de 4e se publicó en julio del año 1998.

Este manual salió como para acallar las múltiples quejas sobre la falta de materiales adecuados para los aprendices y que urgía proporcionar a los alumnos algo propiamente original, es decir que tomara en cuenta la verdadera realidad sociocultural de su continente. Pero desgraciadamente, resulta que es un manual con muchísimos errores, en lo que respecta a los contenidos lingüísticos, ya que su redacción no se encargó a autores ni nativos ni especialistas en enseñanza de español. Se estructura de la manera siguiente:

Se encuentra por una parte una lista indicativa de textos agrupados por unidades, es decir por áreas temáticas y por otra parte se presentan las estructuras gramaticales. Cada una de las diferentes unidades incluye los aspectos que destacan a continuación:

- *Entérate*: presentación global de la gramática y del vocabulario.
- *Así se dice/De memoria*: estudio y explotación de las estructuras léxicas.
- *Comprende y analiza*: comprensión de textos escritos.
- *Comunica*: expresión oral e interacción.
- *Dialoga*: propone ejercicios para preparar a los candidatos para la prueba oral.²⁶

Como podemos comprobar, se trata de un manual que pretende fundamentar su enseñanza en el enfoque comunicativo. Cabe señalar que su aparición se debió a que en la década de los años noventa, el Ministerio de Educación Nacional²⁷ había decretado la puesta en ejecución para la enseñanza de las lenguas extranjeras del enfoque comunicativo, prohibiendo los métodos tradicionales, que hasta el momento estaban vigentes. Este cambio se debió a que los responsables de la política educativa para la enseñanza de segundas lenguas determinaron que una metodología basada en el enfoque comunicativo sería más efectiva para ayudar a los aprendices a comunicarse de manera eficaz en esas lenguas extranjeras –y en nuestro caso, en español- Pero, desgraciadamente, la adopción de esta perspectiva en el programa curricular de los alumnos benineses no se hizo de manera adecuada y no se tuvo en cuenta que la competencia comunicativa incluye no sólo competencia lingüística (gramática y vocabulario), sino también competencia pragmática. De este modo, a pesar de las buenas

²⁶ Puede consultarse el contenido completo en el punto 3.1. de los Anexos.

²⁷ Hoy en día ha cambiado esta denominación con la instalación de la política de descentralización de modo que ya no se habla de Ministerio de Educación Nacional dado que cada una de las tres órdenes de Educación tiene su propio Ministerio.

intenciones, una vez más el aprendizaje de la segunda lengua se centró en la enseñanza del sistema y se descuidó su uso contextualizado. A pesar de que en estos textos se tratan y se presentan situaciones relacionadas con la cultura africana, son ajenas al estudiante beninés, porque se refieren fundamentalmente al país en el que se ha publicado el libro, como es el caso de Costa de Marfil. Por ejemplo, el estudiante beninés no consigue entender las referencias relativas al paisaje marfileño. Esta limitación hace pensar que hubiera sido mejor dejar las cosas como estaban en lo que se refiere al elemento cultural y volver a las realidades propiamente españolas o hispanoamericanas aparece como una solución mejor.

En relación con los manuales y recursos para enseñar español, nos enfrentamos a otro problema. En Benín, no existen buenos manuales que alcancen los estándares que se le suponen a un buen texto didáctico para la enseñanza de E/L2. Tampoco es que existan muchos y, los pocos²⁸ que se pueden encontrar, resultan muy costosos económicamente: hasta un simple diccionario puede alcanzar una suma astronómica. No hace falta recordar que Benín figura en la lista de los países más subdesarrollados del planeta, así que nadie está dispuesto a invertir en los estudios de una lengua extranjera sin garantías de obtener beneficios directos y concretos.

Una vez presentado este panorama general del contexto en que se lleva a cabo la enseñanza de E/L2 y en qué condiciones, intentaremos precisar el perfil de los alumnos, cuyas muestras de lengua vamos a analizar en este trabajo de acuerdo con criterios lingüísticos, sirviéndonos para ello de los niveles de referencia para la actuación lingüística tal y como aparecen descritos en el *MCER*.

• Perfil de los alumnos benineses en relación con los niveles descritos en el *MCER*

Para conseguir una enseñanza de la segunda lengua eficaz resulta imprescindible disponer de una descripción del nivel del que parten los aprendices y del que se tiene como objetivo alcanzar. Para lo primero: qué nivel tiene el alumno al empezar su instrucción –en el caso de que haya recibido clases anteriormente o haya adquirido conocimientos por algún medio– es de utilidad pasar un test los primeros días de clase, lo que algunos denominan un examen o prueba de diagnóstico²⁹. Eso permitirá al profesor darse cuenta de los puntos fuertes

²⁸ Son libros basados en el currículo de 1986. podemos mencionar entre otros a:

Gran Vía. Seconde. Paris, Didier, 1991 (P. Fourneret, S. Kourim-Nollet. A. M. Pla Arnold, A. Valero, C. Val Julián).

¿Qué pasa? Seconde. Paris Nathan, 1993 (Beaumat, E. GARCÍA, M. y Saudax, Martín J. J. Montelescaut, I. Piera Aristizábal, C. Pierre, C. Puren, C. Tagliante).

Encuentro Seconde. Paris Hachette, 1994 (E. Cuñat, H. Knafou, N. Offroy)

²⁹ Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes.

y débiles de los alumnos con los que tiene que trabajar. No hacerlo puede suponer un grave error del que deriven seguramente muchos inconvenientes, e incluso daños irreparables.

El hecho de contar con una serie de niveles comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que diversos sectores de distintas culturas pedagógicas puedan organizar o describir su sistema de niveles y módulos, sino todo lo contrario. Contar con una base común garantiza la transparencia para la elaboración de manuales o el desarrollo de programas así como para definir criterios de evaluación para la actuación tal como lo expresa el propio MCER³⁰:

«Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.»

Y es más:

«El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Eso hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura» P. 17

También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia –la redacción de los descriptores– se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia.

Como es bien sabido, desde los años sesenta del siglo XX, el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa ha venido trabajando en el ámbito de la didáctica de los idiomas y su esfuerzo se ha visto materializado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*.

³⁰ *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Ministerio de Educación. Página 17.

Para una mayor extensión del tema puede consultarse el sitio Web
http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

También resulta deseable que los puntos comunes de referencia se presenten de formas distintas para objetivos distintos. Para algunos de estos objetivos será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general, como se muestra en el cuadro que se reproduce a continuación. Dicha representación sencilla y global permitirá facilitar la comunicación del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionará igualmente puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación:

De acuerdo con lo anteriormente desarrollado, presentaremos a continuación el cuadro de autoevaluación que recoge el *MCER*³¹, el cual agrupa los descriptores en una primera clasificación por la actividad de *comprender*, sea de manera oral o escrita. Pero, la siguiente clasificación no es *expresarse* o *expresión*, sino *hablar*: distinguiendo entre interacción y expresión. Finalmente incluye *escribir*, el descriptor que nos merece mayor atención, teniendo en cuenta el objetivo principal de nuestro trabajo.

*Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación*³²

COMPRENDER	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales

³¹ *MCER* (2002): páginas 30-31

³² http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03_02.htm (Fiel reproducción).

		breves y sencillas.
COMPRENDER	B1	B2
Comprensión auditiva	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</p> <p>Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.</p> <p>Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>
Comprensión de lectura	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.</p> <p>Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</p> <p>Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>
COMPRENDER	C1	C2
Comprensión auditiva	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>
Comprensión de lectura	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos, estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras</p>

	especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	literarias.
HABLAR	A1	A2
Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <p>Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
HABLAR	B1	B2
Interacción oral	<p>Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.</p> <p>Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.</p> <p>Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>

Expresión oral	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <p>Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.</p> <p>Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>
HABLAR	C1	C2
Interacción oral	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.</p> <p>Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p> <p>Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.</p> <p>Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.</p> <p>Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	A1	A2

Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.</p> <p>Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.</p> <p>Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</p>
ESCRIBIR	B1	B2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.</p> <p>Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</p> <p>Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.</p> <p>Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>
ESCRIBIR	C1	C2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión.</p> <p>Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes.</p> <p>Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.</p> <p>Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p> <p>Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Esta tabla con descriptores de niveles de actuación se adoptará en la primera fase de este estudio para evaluar los niveles de actuación escrita en los textos seleccionados. De esta manera, en la primera evaluación se tratará de comprobar si realmente las muestras de lengua producidas por alumnos benineses que, teóricamente, se encuadrarían en el nivel B1, corresponden a los descriptores especificados para tal nivel. O, si por el contrario, se encuentran en niveles inferiores o superiores.

En primer lugar, vamos a explicar cuál es la situación de los alumnos en relación con su lengua materna.

1.1.2. La lengua materna de los estudiantes

Antes de hablar de la lengua materna³³ de los estudiantes benineses, nos parece oportuno describir el mosaico lingüístico que caracteriza a la comunidad beninesa para así disponer de datos básicos importantes que nos permitan apreciar con mayor objetividad todo lo que tiene que ver con esta lengua, el francés.

Así pues, con el fin de proporcionar una información relevante sobre este conjunto, vamos a incluir primero algunos datos demolingüísticos, y luego presentaremos un resumen de la gran diversidad de lenguas autóctonas que tiene este país.

• Algunos datos demolingüísticos

La República de Benín –que se llamaba originalmente República de Dahomey, nombre que mantuvo hasta 1975³⁴– es un país que pertenece al África occidental y que resulta desconocido todavía para la mayoría de la gente que no pertenece a esa zona de África. Es preciso mencionar que durante décadas el territorio nacional de Benín se dividió en seis *departamentos* o provincias – división heredada de la colonización francesa –, pero hoy día, como consecuencia de la política de descentralización, consta de doce departamentos en su organización territorial tal y como se presenta a continuación: *Atakora, Alibori, Borgou, Donga, Zou, Collines, Mono, Couffo, Ouémé, Plateau, Atlantique y Litoral*. Las principales ciudades son: Cotonou, capital económica, Porto Novo, capital administrativa, Abomey,

³³ A veces, utilizamos esta denominación para referirnos a la lengua oficial que es el francés, aunque en realidad no es la lengua materna de los benineses.

³⁴ El año 1975 fue en la historia política de este país un período fuertemente marcado por el gobierno del Comandante Mathieu Kérékou quien se enfocó en un sistema marxista-leninista. Desde entonces, el país adoptó el nombre de la República Popular de Benín hasta la derrota de Kérékou, Mathieu por Soglo, Nicéphore en las elecciones presidenciales de marzo de 1991 antes de pasar a ser la República de Benín.

capital histórica y ciudad real a las cuales se añaden Parakou y Natitingou por su desarrollo económico.

En lo concerniente a la población, nos basamos en las estimaciones previstas por CIA World Factbook³⁵, para afirmar que vivirán en Benín a partir de julio de 2010 unas 9.056.010 almas de las cuales el 70% en el medio rural.

En Benín, según se recoge en el artículo “*Wamibenin*”³⁶, todavía existe una gran diversidad étnica muy arraigada. Hay tres grandes zonas tribales, la región de los *Fons* en el centro suroeste, la zona *yoruba* en el este fronterizo con Nigeria, y la zona del norte en la que habitan los *Fulanis*, de religión musulmana y algunos pueblos sudaneses que son animistas. En el norte también, se encuentran miembros de las etnias *Batombu* y los *Somba*. En la zona de la costa, se encuentran pequeños grupos como los *Minas* y los *Plas*, sin olvidar que también aquí se instalaron los llamados “*Brasileños*”: son antiguos esclavos vueltos de Brasil a finales del siglo XIX. Al volver a su “tierra de origen”, estos antiguos esclavos hablaban obviamente el portugués. Pero en muy poco tiempo olvidaron el idioma luso por imposición de las lenguas nacionales. Sólo se les distingue por sus nombres y apellidos de origen portugués como: DOMINGO, da SILVA, d’OLIVEIRA, d’ALMEIDA, da SILVERA, da MATHA, PARAÍSO, do REGO, da CONÇESAÕ, PEREIRA, dos SANTOS, da COSTA, CARLOS, de SOUZA, entre otros.

En resumen, unos veinte grupos socioculturales con más de cincuenta lenguas habladas forman unas entidades homogéneas desde el punto de vista lingüístico y cultural.

El aspecto religioso es también algo importante en Benín. De hecho, el 61% de la población es “animista” y practica el culto *vodoun*, una religión politeísta basada en el culto a los antepasados. Los conventos religiosos *vodoun* son unos hogares secretos de conservación de las lenguas autóctonas, y en los que, además, está presente la jerga específica hablada entre los sacerdotes y adeptos al culto, para conservar y proteger el carácter místico de algunas prácticas. A modo de ejemplo, muchos responsables religiosos se dirigen a un visitante, en su convento exclusivamente, en lengua local, utilizando los servicios de un intérprete, aunque comprendan y hablen muy bien francés y/o la lengua de ése.

Sin embargo, también hay grupos cristianos: un 19% de la población es católica y un 0,3% protestante. También existe un 15% de población que practica el Islam. Los misioneros cristianos están muy presentes en algunas regiones y siguen ganando terreno, por ser

³⁵ Central Intelligence Agency (CIA). Para más información, véase el sitio web <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/bn.html>

³⁶ Para más información, puede consultarse el sitio web <http://www.wamibenin.com>

“religiones de privilegio”. De hecho, sus escuelas llegan a constituir los primeros medios de escolarización en lenguas extranjeras y, hoy día, de uso de las lenguas autóctonas para llegar a un mayor número de población como recogemos en el siguiente apartado.

• Las lenguas autóctonas

Hace falta hacer notar que cada grupo étnico y sociocultural conserva e intenta poner de relieve el valor de su lengua, tanto por orgullo regional como para preservar la supervivencia de las propias culturas. Como bien afirma Adil Moustauoui (2006:363)³⁷ «Las relaciones entre las lenguas en las sociedades multilingües con casos de diglosia³⁸ son muy complejas.». Sin embargo, en este mosaico lingüístico (más de cincuenta lenguas habladas por una población de menos de diez millones de habitantes), destacan unos veinte idiomas que tienen un mayor número de hablantes tal como se puede observar en el siguiente cuadro³⁹ (Fiel reproducción).

Lengua	Número de hablantes	%	Departamento	Familia lingüística
Fon	1 400 000	24,2 %	Atlantique / Zou	Nigero-congolesa
Yoruba	465 000	8 %	Ouémé / Zou	Nigero-congolesa
Bariba	460 000	7,9 %	Central / Borgou (nord)	Nigero-congolesa
Adja	360 000	6,2 %	Atlantique / Mono	Nigero-congolesa
Goun	320 000	5,5 %	Porto-Novo / Ouémé	Nigero-congolesa

³⁷ Moustauoui, Adil (2006): “Aproximación sociolingüística al español en Marruecos” en Nistal, Gloria (2007:369): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Ed. Sial/Casa de África.

³⁸ La diglosia es un fenómeno sociolingüístico que existe en situaciones de plurilingüismo donde una lengua que está en posición de poder –por razones político-administrativas o socio-económicas, o las dos a la vez- tiende a ocupar todos los ámbitos de uso en situaciones formales en detrimento de otras lenguas que pueden presentar una riqueza de uso en menor o mayor grado que la lengua dominante. Este tipo de situación, llamada diglosia, despertó el interés de los sociolingüistas en trazar una serie de hipótesis y planteamientos teóricos. Según Ferguson, Charles 1972 citado por Fasold, Ralph (1996:78): “La diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la que, además de los dialectos básicos de la lengua (que pueden incluir un dialecto estándar o dialectos estándares regionales), existe una variedad superpuesta, muy divergente y altamente codificada (a menudo más compleja gramaticalmente) que es el medio de expresión de una extensa y respetada parte principal de la literatura escrita, bien de un período anterior o de otra comunidad de habla, y que se aprende en gran parte mediante la enseñanza formal y se usa en la mayoría de las situaciones formales y escritas, pero que ningún sector de la comunidad usa en la conversación cotidiana”.

³⁹ Leclerc, Jacques (2007): Les langues nationales au Bénin en *L'aménagement linguistique dans le monde*. Quebec: TLFQ, Université Laval, consulté en octobre 2008.

Para más información puede consultarse el sitio web <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/famnigero-congolaise.htm> y <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/benin-carte.htm>

Ayizo	227 000	3,9 %	Atlantique / Mono	Nigero-congolesa
Nago	175 000	3 %	Ouémé / Atakora	Nigero-congolesa
Gen	126 000	2,1 %	Atlantique / Mono	Nigero-congolesa
Ditamari	120 000	2 %	Atakora	Nigero-congolesa
Ouatchi	110 000	1,9 %	Mono	Nigero-congolesa
Cabé	80 000	1,3 %	Borgou / Zou	Nigero-congolesa
Boko	70 000	1,2 %	Borgou	Nigero-congolesa
Pila	70 000	1,2 %	Atakora	Nigero-congolesa
Mahi	66 000	1,1 %	Zou	Nigero-congolesa
Tofin	66 000	1,1 %	Atlantique / Ouémé	Nigero-congolesa
Mokolé	65 500	1,1 %	Borgou	Nigero-congolesa
Ouémé	60 000	1 %	Ouémé	Nigero-congolesa
Lama	60 000	1 %	Atakora	Nigero-congolesa

Según recoge Janna Álvarez⁴⁰, Benín cuenta con alrededor de 50 lenguas nacionales, pero sólo una veintena es hablada por más de 60,000 personas. Las lenguas predominantes son el *fon*, el *yorouba*, el *bariba*, el *adja* y el *goun*. Estas 50 lenguas se dividen en tres grupos pertenecientes a la familia **nigero-congoleña**. Estos grupos son:

Gur, del que forman parte las lenguas *anii*, *batonum*, *biali*, *bulba*, *ditamari*, *gulmacema*, *kabiyè*, *kotokoli*, *kufalu*, *lokpa*, *looso*, *mbelimé*, *mooré nateni*, *somba*, *waama* y el *yom*.

Kwa, constituido, a su vez, por los grupos lingüísticos ***gbe*** y ***ede***. Las lenguas que pertenecen a estos grupos son: el *ajagbe*, *ayizogbe*, *wasá*, *cigbe*, *cokosi*, *ede kabiyè*, *ede ica*, *ede idaca*, *ede ife*, *ede ije*, *ede nago*, *ede yoruba*, *fongbe*, *foodo*, *gengbe*, *gungbe*, *kogbe*, *maxigbe*, *makalé*, *saxwegbe*, *setogbe*, *tofigbe*, *toligbe*, *ouatchigbe*, *wemegbe*, *xwedagbe* y el *xwalagbe*.

Otros grupos de esta extensa familia son: el **Grupo Mande**: *boko* **Grupo Songhaï**: *dendi* y *zarma* **Grupo Oeste-atlántico**: *haoussa* **Grupo chádico**: *cenka*

Como se observa, todas las lenguas beninesas pertenecen a la misma familia lingüística **nigero-congoleña**. Sólo el *Haoussa*, lengua hablada por menos de 60.000

⁴⁰ Álvarez, Janna de León FRAN 4148 de enero de 2007: *La francofonía y el mundo francófono*.

habitantes y compartida con Níger (país limítrofe en el nordeste) forma parte de la familia lingüística *Chamito-semítica* (procedentes de la región de la actual República de Chad, en África Central).

Según hemos mencionado en el apartado anterior, cada idioma nacional se corresponde con un departamento o, mejor dicho, tiene mayor predominancia en un cierto departamento.

Por ejemplo el *fon* se habla casi en todos los departamentos, pero más específicamente en el departamento de Zou-Collines igual que el yoruba y el nago. En cambio, el *adja* y el *gen* se hablan en el departamento de Mono-Couffo y también en la capital Cotonou, una ciudad bastante cosmopolita. El bariba o batombou se centran en el departamento de Borgou⁴¹

El *fongbé* (lengua de los *Fons*), como lo denominan los lingüistas benineses, es sin ninguna duda el idioma más hablado, por la concentración numérica de este grupo sociocultural en el sur y centro del país. Según los últimos datos facilitados por la UNESCO⁴² basados en los trabajos del lingüista Capo Hounkpati (1988)⁴³ y del etnólogo da SILVA (2005), habrá aproximadamente 1,7 millones. A pesar de que no esté ni elegido ni considerado como una lengua nacional oficial, pensamos que en muchas ocasiones desempeña un papel de *lengua franca* al nivel social, cultural y comercial, además del francés.

Por otra parte, es muy importante resaltar que la promoción y revalorización de las lenguas nacionales todavía no se hacen efectivas pese a lo que menciona la Constitución del 11 de diciembre de 1990 en su Artículo 11:

1- *“Todas las comunidades que componen la Nación beninesa disfrutan de la libertad de usar sus lenguas habladas y escritas y de desarrollar su cultura propia, respetando las de los demás”*

2- *El Estado tiene que promover el desarrollo de las lenguas nacionales de intercomunicación.*

41 Lenguas por departamento:

Departamento del Atlántico: fon, Aizo, Seto, Tofin, Toli, Mina.

Departamento del Ouémé: Ayizo, Goun, Holi, Yoruba, Ife, Nago.

Departamento del Atacora: la albahaca, la nariz, Dendi, dompago, dyerma, Fulfulde, Gourmantché, kotokoli, Mossi, natembé, Fulani.

Departamento del Mono: Adja, Guin, Mina, popo, saxwe, Ouatchi, xwéda.

⁴² UNESCO para la promoción de la diversidad lingüística y del multilingüismo citado por el periódico beninés L’Autre Quotidien, publicado en la web el 26 de diciembre de 2007.

⁴³ Hounkpati Capo, B.C. (1988): *Renaissance du Gbe: Réflexions critiques et constructives sur l’EWE, le FON, le GEN, l’ADJA, le GUN, etc.* Hamburgo: Helmut Buske Verlag.

El Artículo 40 habla también de los programas de alfabetización en lenguas nacionales y de la necesidad de integrar, progresivamente, las lenguas nacionales en todos los niveles de la educación formal.

*La Charte culturelle du Bénin*⁴⁴ hace también hincapié en la promoción de las lenguas nacionales. En su título IV, “*Del desarrollo de las lenguas nacionales y de la alfabetización*” (Artículos 17-21), el Estado beninés reconoce: “*la imperiosa necesidad de desarrollar las lenguas nacionales, vectores de nuestras culturas e instrumentos privilegiados del desarrollo cultural y social.*”

En diciembre de 2007, con motivo de su “Discurso a la Nación”, el presidente Boni Yayi aludió a una probable reforma según la cual entraría en vigor la enseñanza de una selección de lenguas maternas. La decisión que, en principio complacería a muchos, no obstante, no está exenta de polémica ya que habría que estipular cuáles serán las lenguas elegidas para su enseñanza y cabe esperar que no todos estarán de acuerdo con la selección⁴⁵. De este modo, la lengua oficial sigue siendo el único modelo de política lingüística, que, en realidad, consiste – sobre todo en Cotonou⁴⁶ - en primar el uso de exclusivamente el francés. Lengua que es, además, la que se adopta casi de manera exclusiva en el ámbito económico y comercial, especialmente en la comunicación y documentación en lengua escrita.

En el intento de encontrar alguna solución al problema que supone seleccionar un número limitado de las lenguas que se hablan en Benín para su enseñanza y difusión, eligiendo sólo algunas de las muchas que conforman el enorme mosaico de lenguas nacionales, se creó una comisión constituida por cuarenta personalidades, procedentes de distintos ámbitos relacionados con la educación para que trabajara sobre este asunto. En este grupo se encontraban los ministros de las tres órdenes del sistema educativo formal nacional, es decir desde la Enseñanza Primaria hasta la Enseñanza Superior pasando por la Secundaria, así como expertos como Albert Bienvenu AKOHA⁴⁷, Flavien GBETO, ambos profesores de Lingüística en la Universidad de Abomey-Calavi.

⁴⁴ Es el documento de ley redactado por el gobierno y que sirve de guía para la promoción del patrimonio cultural material e inmaterial de Benín.

⁴⁵ Hace poco, es decir sólo durante el curso lectivo 2008-2009, el actual gobierno de Benín tomó la iniciativa de cumplir su palabra introduciendo en 192 centros del territorio nacional la enseñanza de una docena de lenguas locales de la Infantil a la Secundaria. Es un paso importante, si bien de momento todavía tiene un carácter experimental. No sabemos lo que va a ocurrir si se hacen más patentes e irresistibles las frustraciones étnicas. De todas formas confiamos en que sea una realidad aceptada por todos, primero los propios benineses, luego la comunidad africana y por último las grandes potencias dirigentes del mundo.

⁴⁶ Siendo a la vez capital económica y ciudad cosmopolita acoge a toda clase de gente procedente de casi todos los departamentos del país.

⁴⁷ Es el Secretario Técnico Permanente de la Comisión nacional para el control de la introducción de las lenguas nacionales en el sistema educativo formal de Benín.

Para la selección de las lenguas que debería promover el gobierno en la alfabetización de los adultos, el foro de expertos recomendó que se hiciera un experimento con algunas lenguas nacionales como el *fon*, *el adja*, *el yoruba*, *el batombu*, *el dendi*, y *el ditamari*. Y mientras se llevaba a cabo este experimento, otras lenguas, - especialmente las lenguas de intercomunicación⁴⁸ -serían sometidas a estudios para llegar a elaborar libros de texto y materiales didácticos adecuados, así como una gramática normativa, diccionarios⁴⁹, antologías de literatura oral, monografías sobre diversos aspectos de la cultura beninesa, etc. Además, se menciona que como criterio de selección, se tomarán en cuenta tanto la distribución geográfica como el número de hablantes de dichas lenguas.

Para llevar a cabo este proyecto, el gobierno dispone de unos recursos muy limitados. Y sin embargo, los gastos que se prevén sólo para la fase experimental (2007-2015) ascienden a ocho mil millones de francos cfa. Cabría preguntarse si realmente merece la pena llevar a cabo una inversión tan costosa sin saber muy bien cuáles van a ser los beneficios de su resultado. No obstante, sí existen algunas razones de tipo lingüístico que avalan la necesidad de enseñar la que es la primera lengua de un hablante.

La razón fundamental de la introducción de las lenguas nacionales en el currículo de los alumnos y estudiantes benineses está en que “las lenguas maternas desempeñan un papel importante en la adquisición de las nociones básicas de la vida...”⁵⁰, según afirmaba el Secretario Técnico Permanente de dicha Comisión.

Y es más:

Según recoge el propio profesor Bienvenu AKOHA, citado en el periódico “Nouvelle Tribune” del 20 de agosto de 2010, el foro es consciente del hecho de que la introducción de las lenguas nacionales en el sistema educativo nacional permitirá al estudiante hablar correctamente su lengua materna al igual que habla francés. Además de proporcionarle

Para más información, véase el sitio web: <http://www.journal-adjinakou.benin.info/?id=4&cat=2&id2=3826&jour=05&mois=11&an=2010>.

⁴⁸ De momento, aún no se ha determinado cuáles van a ser estas lenguas de intercomunicación. Pero, teniendo en cuenta el grado de necesidad de uso de ciertas lenguas compartidas con países limítrofes, nos atrevemos a pensar que estarán sin duda alguna el *gen*, el *éwé*, el *haoussa* y el *kabié*, entre otras.

⁴⁹ Debemos mencionar que hace tres años un diccionario ha sido elaborado por el lingüista GBETO, Flavien cuyo título es: *Dictionnaire étymologique des emprunts en langue fon*. Casas, Afrique du Sud, 2008. Asimismo, existe otro diccionario fon-français elaborado por los curas Segurola, Basilio y Rassinoux, Jean editado en el año 2000 por las ediciones Selva y Sabana de la Sociedad de Misiones Africanas. Madrid.

De igual modo, merece la pena subrayar que en Benín, existía desde el año 1975, un sistema de escritura elaborado por los lingüistas, que permite escribir de la misma manera los mismos tipos de caracteres en todas las lenguas nacionales del país. Eso significa que un *fon* es capaz de leer y entender fácilmente un texto escrito por un *Aïzo*. (Estos últimos datos se han sacado y traducidos por nosotros de una entrevista en francés entre el periodista Christian Chanou de la “Nouvelle Tribune” y el profesor AKOHA, Bienvenu el día 20/08/10). Para más información puede consultarse el sitio web:

<http://www.blessnet.com/heberg/laraignee/lesw2/modules.php?name=News&file=print&sid=3972>

⁵⁰ Profesor AKOHA, Bienvenu citado en el periódico “Adjinakou-Bénin” del 05 de noviembre de 2010.

herramientas necesarias para comunicarse con su entorno sociocultural, conocer bien la lengua materna puede hacer de ésta una lengua de cultura que le sirva para emprender valiosas investigaciones en la universidad. Así, el hablante dispone de más potencialidades para intercambiar realidades endógenas de su propia cultura con otras del mundo.

Otro dato interesante lo proporciona la iniciativa consistente en la introducción - en 2007 - de lenguas nacionales en las pruebas del bachillerato como asignaturas optativas. Iniciativa que ha tenido mucho éxito, según el profesor Albert Bienvenu Akoha⁵¹.

Para concluir este apartado, nos parece interesante recoger las palabras que el Ministro de la cultura, alfabetización y de la promoción de las lenguas nacionales, Galiou Soglo, pronunció el 1º de octubre de 2010 ante los miembros del Comité Directivo Nacional respecto de la introducción de las lenguas nacionales en la educación formal. A lo largo de esta ceremonia, el Ministro Galiou Soglo afirmó:

«Somos todos en la mayoría bilingües o multilingües en la práctica. Sin embargo, nuestra escuela sigue ignorando este hecho y sigue proporcionando a nuestros hijos el saber, el saber ser/estar y el saber hacer a través de esta única lengua que hemos heredado de los colonizadores...»

Según él, sólo la enseñanza de las lenguas nacionales como asignatura puede proporcionar a los niños un conocimiento profundo de las culturas de su país para así transformarlo positivamente.

Pese a todo ello, la promoción de las lenguas autóctonas no es todavía una realidad. Las experimentaciones sobre el plan de transcripción⁵² de las seis lenguas elegidas no se han hecho de manera sistemática y duradera.

1.1.3. Política lingüística del colonizador y la implantación del francés

La política lingüística que prima la implantación del francés como lengua para el comercio y la cultura encuentra su explicación en que se trata de la lengua de los que colonizaron lo que actualmente es Benin, antes conocido como Dahomey, durante mucho tiempo.

⁵¹ Según el profesor Akoha, Bienvenu entrevistado por el periódico *La Nouvelle Tribune* del 20/08/2010, participaron en la tercera edición del Bachillerato de las pruebas optativas en lenguas nacionales 3000 alumnos. Tal y como afirma, estos estudiantes se presentaron de manera voluntaria y tras la corrección de las copias se comprobó que tuvieron un gran éxito.

⁵² Cabe mencionar que el fon que resulta ser la lengua más hablada del país tiene su alfabeto desde el año 1975. Véase la tabla de dicho alfabeto en el apartado 3.1. de los Anexos.

El objetivo de este trabajo no consiste en desarrollar el tema de la colonización francesa. No obstante, por su repercusión en aspectos lingüísticos que sí guardan relación con el análisis de los errores de nuestros informantes, nos parece relevante presentar algunos hechos

Según se recoge en el ya citado artículo "*Aménagement linguistique du Bénin*", Francia firmó en 1851 un tratado de comercio y amistad con el líder del pequeño reino costero de Porto-Novo. Por los tratados de 1868 y 1878, la región de Cotonou, ubicada entre Ouidah - puesto comercial portugués- y Porto-Novo, fue cedida a Francia. En 1883 el rey de Porto-Novo, que quería protegerse de los designios expansionistas de Dahomey, firmó un tratado de protectorado con Francia. El rey Bêhanzin intentó reconquistar la región ocupada por los franceses, pero fue derrotado en 1892, capturado en enero de 1894 y deportado a Martinica. Las colonias francesas en la zona se agruparon en la colonia de Dahomey.

En 1899, Dahomey se incorporó al África Occidental Francesa (AOF). Sus fronteras fueron delimitadas con Gran Bretaña, que se había establecido en Nigeria, y Alemania que a su vez había ocupado Togo. Durante las dos guerras mundiales⁵³ Dahomey, donde la escolarización a través de las misiones religiosas era importante, especialmente en el Sur, constituía uno de los principales hogares intelectuales y políticos de la AOF. Muchos partidos políticos se crearon en ese momento, mientras que la prensa cumplía su papel de opositor al sistema colonial.

En 1958, el país se convirtió en la "República de Dahomey", un estado autónomo dentro de la Comunidad francesa. La independencia fue proclamada el 1º de agosto de 1960, en Porto Novo, la capital del nuevo estado que un mes más tarde se incorporó como miembro de la ONU.

Como es de suponer, la metrópoli – Francia – había impuesto su lengua – el francés - a su colonia y con la llegada de la independencia el francés no perdió su poder, sino todo lo contrario: las autoridades político-administrativas beninesas se vieron obligadas a adoptar el francés como lengua oficial ya que favorecía la comunicación en un lugar con una gran variedad de lenguas autóctonas.

1.1.3.1. La política de la lengua oficial

⁵³ Se hace mención tanto de la Primera Guerra Mundial como de la Segunda que tuvieron lugar respectivamente en los periodos siguientes: (1914-1918) y (1939-1945).

Así, tras el advenimiento de la independencia, Benín no tenía otra opción más que establecer una política de lengua oficial. De hecho, la Constitución del 11 de diciembre de 1990 estipula en su Artículo 1^{ero}:

“El Estado de Benín es una república independiente y soberana. La capital de la república de Benín es Porto-Novo. [...] El idioma oficial es el francés. [...]”

Conforme a este último, el francés es la lengua del Estado, es decir de la Presidencia, del Parlamento, de la Administración, de la Justicia y de la Educación. Su entrada oficial en la vida de los benineses se hizo con la creación de la primera escuela católica francesa, gestionada por misioneros, en la capital Porto-Novo, ciudad bautizada así por los portugueses en 1865 por su semejanza a *Porto* en Portugal.

De ahí que todas las comunicaciones escritas así como las producciones de documentos a nivel oficial se hagan en francés. No obstante, en la administración pública los funcionarios usan las lenguas autóctonas para la interacción contestan sin problema al ciudadano en su lengua local. Por otra parte, en las escuelas, sólo se permite el uso del francés como lengua con fines académicos y para llevar a cabo la instrucción de los escolares a los distintos niveles. Por supuesto que maestros y profesores conocen la lengua o lenguas autóctonas de la zona, pero las lenguas nacionales no están incluidas en los programas curriculares formales ni se usan para impartir docencia. Y en las reformas de los Estados Generales de la Educación de 1990, se subraya que el francés es la única lengua en la enseñanza, tanto en la primaria como en la secundaria; y no se enseña ninguna otra lengua extranjera en la educación primaria.

1.1.3.2. La situación del francés

Benin – Dahomey en la época colonial – llegó a ser conocido como el “Quartier latin de l’Afrique” por ser uno de los principales centros políticos e intelectuales francófonos de África Occidental.

Desde entonces, el francés se ha impuesto como lengua de privilegio, de las comunicaciones interétnicas. Es la lengua en la que se lleva a cabo la enseñanza formal en todos los niveles y es también la lengua por excelencia de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa escrita) y del ámbito trabajo. De modo que los ciudadanos benineses se esfuerzan mucho para poder hablar correctamente el francés, especialmente en las zonas urbanas, aunque en muchas ocasiones estos hablantes no hayan recibido muchos años de instrucción formal o sean directamente analfabetos.

De hecho, y de acuerdo con el nivel sociocultural del hablante, en Benín se distinguen tres tipos de francés hablado. La primera categoría es el **francés estándar** (llamado *francés de Francia*). Es la lengua enseñada en las escuelas y usada en las familias que se consideran como escolarizadas. Respeta escrupulosamente las reglas del idioma de modo general.

A continuación, tenemos el **francés de África**, sobre todo hablado en Cotonou. Se caracteriza por mucha interferencia lingüística con las lenguas locales y el inglés; contiene numerosos errores relacionado con el género de las palabras (confusión entre masculino y femenino); y evidencia la mucha dificultad de conjugación que entrañan los verbos irregulares, los tiempos compuestos, así como el buen uso de los verbos auxiliares (*Avoir* y *Être*) y las diferencias entre ser y estar. Es un francés casi rudimentario con una fuerte presencia de palabras del argot. Se habla en las calles y los mercados.

Por último, existe el **francés esnobido**. Es una variedad de francés hablada sobre todo por los jóvenes y una categoría de personas que quieren seducir. Es un habla redundante con el empleo exagerado del subjuntivo así como de palabras cultas. El estilo es generalmente muy correcto, pero con errores sistemáticos e imprevisibles. El “français snobé” de Cotonou es la variedad en la que se usan además palabras tomadas de otras lenguas extranjeras, tales como del inglés y del español. Por ejemplo:

“Eh, **hombre**, je te **phone** demain, ok?”⁵⁴

En Benín, el francés, al igual que en muchos otros países africanos, es una *lengua de instalación social*⁵⁵, de acuerdo con la denominación de José Manuel VEZ⁵⁶ (2000:226).

Pese a su estatuto de lengua oficial exclusiva, el francés no se puede considerar ni como Lengua Materna (LM) ni como Lengua primera (L1); porque cada persona nace y crece con, al menos, una lengua autóctona. Además, la mayoría de los alumnos habla en francés sólo cuando está en el entorno escolar, y no olvidemos el hecho de que más del sesenta por ciento de la población es todavía analfabeta, por lo que no aprenden el francés en la escuela. Así que el proceso de educación lingüística en Benín tiene todavía como caballo de batalla la promoción y el dominio del Francés como Lengua Oficial (FLO).

Y hasta tal punto las autoridades educativas y los propios docentes han sido conscientes de la necesidad de imponer el francés en la escuela que, para obligar a los alumnos a olvidarse de su lengua materna en beneficio de la lengua colonizadora, no se ha

⁵⁴ Traducción: Eh, amigo mío, te llamo mañana, ¿vale?

⁵⁵ Muchas lenguas, por no ser lenguas nacionales u oficiales se denominan de manera abusiva “lenguas extranjeras” pese a su uso casi permanente en los países. El autor habla de lengua de instalación social insistiendo en que puede ser nacional o internacional.

⁵⁶ VEZ, José Manuel (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. Pp. 223-240.

dudado en recurrir a los castigos para lograr su imposición. Existía una forma muy particular de castigar al que no se plegaba a aprender y usar el francés: se trataba de la llamada ley de la "señal"⁵⁷, conocida en Francia como el "símbolo".

1.2. La enseñanza de segundas lenguas en el contexto escolar

En el apartado anterior, creemos haber explicado suficientemente que Benín es un país africano de habla francesa. Aunque parece importante destacar el hecho de que en todas las regiones de este país se hablan varias lenguas distintas y coexisten pequeñas comunidades sociolingüísticas. Esta situación lleva a que en realidad se pueda hablar de la existencia de bilingüismo, entendido según la definición dada por R. Galisson y D. Cost (1977)⁵⁸ como: *«La situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans les régions, pays où deux langues et plus sont utilisées concurremment»*. Y a pesar de la existencia de esta realidad, el Estado no ha desarrollado una política lingüística seria para la enseñanza de las lenguas autóctonas.

Hace poco, como lo habíamos subrayado ya en el epígrafe 1.1.2 titulado: La lengua materna de los estudiantes en el apartado que tiene que ver con las lenguas autóctonas de este mismo capítulo del presente trabajo de investigación, un foro fue organizado al respecto y existe ya un comité formado por unas cuarenta personalidades y expertos en la materia capitaneado por el profesor Bienvenu Akoha. Y recordamos también que ya habíamos hecho mención tanto de la experimentación de la enseñanza de algunas de estas lenguas en 192 centros escolares concentrados en el departamento del Atlántico-Litoral como de la composición como asignatura facultativa de estas lenguas en el bachillerato. Este año tendremos se examinará la cuarta sesión de estudiantes. Contamos con que todo vaya bien para que esta reforma tenga el éxito esperado.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente desarrollado, la pregunta que se nos ocurre plantear es la siguiente: ¿cuál será el futuro de las lenguas extranjeras en el sistema educativo beninés cuando sea efectiva la introducción de las lenguas nacionales en el currículo de los alumnos y estudiantes benineses?

Antes que nada, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que hasta el día de hoy la política lingüística del Estado beninés no concede todavía ningún estatuto particular a las lenguas

⁵⁷“La señal” consistía en un collar grotesco de madera u otro material que se colgaba en el cuello de aquellos alumnos que recurrían a alguna lengua materna en clase o en el recinto de la escuela. Este sistema llegó a usarse con la misma función en ciertos hogares de intelectuales en los cuales la utilización de las lenguas locales estaba prohibida.

⁵⁸Gallison, R. (1977) : “S.O.S Didactique des langues étrangères en danger...” en *Études de Linguistiques Appliquées*. n°27, Paris, Hachette.

extranjerías. Es verdad que el sistema educativo, sin embargo, tiene en cuenta la enseñanza de varios idiomas extranjeros. El primero es obviamente el inglés por su carácter de lengua de comunicación a nivel internacional, y sobre lo que trataremos en otro apartado de nuestro trabajo.

En lo referente al estudio de segundas lenguas, en primer lugar destaca el interés de los benineses por aprender inglés, a continuación vienen el español, el alemán, el árabe, el ruso y el chino y aunque el orden en que están mencionados no signifique necesariamente el orden de preferencias, es importante señalar que el español ocupa hoy en día una posición muy destacable. Puede haber contribuido a ello el hecho de que en los últimos años se ha convertido en una de las lenguas más requeridas en Europa y, por tanto, su incremento en el número de estudiantes viene siendo notable desde las últimas décadas. Igualmente, el potencial que constituye Sudamérica, la visibilidad de España en África son razones muy valiosas que contribuyen a tal fenómeno. Y podríamos añadir las ayudas para el desarrollo y la cooperación entre España y Benín -que se realizan sobre todo mediante becas- aunque todavía no son lo que se esperaría, tienen positivamente una cierta influencia al respecto.

En cualquier caso, la motivación de los alumnos benineses para aprender una lengua extranjera (que no sea el francés) durante su periodo de escolarización no parece ser muy alta. Los escolares estudian una lengua extranjera como el inglés, el español o el alemán porque es una imposición de su currículo y sólo les interesa aprobar los exámenes. Una vez finalizada su etapa escolar, olvidan todo, o casi todo. Al mismo tiempo, los profesores que imparten idiomas extranjeros no parecen preocuparse por enseñar a usar la lengua, es decir enseñar a hablar, escuchar, leer y escribir, sino que sólo se plantean, en general, enseñar una asignatura.

1.2.1. La enseñanza del inglés

Benín, por su posición geopolítica, se encuentra entre dos gigantes de habla inglesa con los que tiene muy buenas relaciones diplomáticas. Comparte fronteras con la República Federal de Nigeria⁵⁹, el país más poblado de África y el más poderoso económicamente dentro del continente, que tiene el inglés como lengua oficial y de comercio. Benin está también cerca de Ghana, otro país de habla inglesa con el que mantiene muchos intercambios tanto comerciales como socioculturales. Esta situación parece que pedía que Benin se

⁵⁹Según los datos proporcionados en el ya citado CIA (Central Intelligence Agency), la República Federal de Nigeria ocupa el octavo puesto en cuanto a los países más poblados del mundo, con una población de 152.217.341 de habitantes.

esforzara en aprender la lengua de sus vecinos, que por otra parte, es también la lengua más utilizada en el mundo para transacciones entre países con distintas lenguas.

Los inicios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Benín se remontan a los años cincuenta⁶⁰, un poco antes de la independencia del país. Según se establece en el programa educativo oficial de la República de Benín, durante los primeros cuatro años de la Enseñanza Secundaria, el inglés es la única segunda lengua extranjera que se imparte a los estudiantes, obviamente además del francés. Y el inglés se mantiene como asignatura obligatoria hasta el último año de Bachillerato. Por ello, esta lengua se encuentra en una situación de ventaja en lo que a su enseñanza de refiere con respecto a las demás lenguas extranjeras vigentes en el sistema educativo de nuestro país.

La instrucción en lengua inglesa de los alumnos benineses la lleva a cabo un profesorado no nativo que imparte dos, tres o cuatro horas semanales de clase, dependiendo del nivel de escolarización.: en primer ciclo se dan tres horas semanales, mientras que en el segundo las clases consisten en dos horas a la semana en las series científicas y cuatro en las series de Literaturas y Letras. Es importante señalar - que al contrario de lo que ocurre en español - la mayoría de los profesores de inglés ha recibido una formación tanto didáctica como psicopedagógica para su tarea docente de enseñar inglés en la Escuela Normal Superior, única escuela dedicada a la formación de profesores y profesionales de la Enseñanza Secundaria.

Los programas de estudio que se manejan presentan las siguientes características.

1.2.1.1. Programas de estudios del inglés en las diferentes áreas de enseñanza

Respecto de los programas de estudios de la lengua inglesa en el contexto educativo beninés, diremos que se basaron esencialmente en textos sacados de manuales como *Go for English*⁶¹, *English for French Speaking Africa*⁶² entre otros.

⁶⁰Según recoge nuestro colega y compatriota Sossouvi, Laurent-Fidèle (2006): “La situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Benín” en Nistal, Gloria (2007:464): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Ed. Sial/Casa de África, a mediados de esta década el español y el inglés eran los dos únicos idiomas europeos enseñados, además del francés. Los candidatos al examen del BEP (*Brevet d'études professionnelles*, Diploma de estudios profesionales) tenían una prueba de español o bien de inglés, mientras que los candidatos al BEPC tenían que presentarse a ambas. A pesar de que los archivos del Ministerio de Educación no contienen datos fiables en lo que se refiere a la introducción del español [y del inglés en nuestro caso], la existencia de esta segregación ya en 1955 sugiere que ésta se remonta a los años comprendidos entre 1949 y 1953, ya que los alumnos tienen que cursar dos años lectivos de español antes de presentarse al BEP o al BEPC. En cambio, el alemán fue introducido en el sistema educativo beninés en el curso 1962-1963. Esta fecha coincide con la propuesta en el trabajo de Bena (1993) que sitúa la introducción del español en el África subsahariana hacia los años cincuenta.

⁶¹*Go for English Sixième*: Cripwell Kenneth, Keane, Jan et alii (1990). Maison d'édition: The Macmillan Press Ltd London and Basingstoke.

Los materiales para la enseñanza de inglés se encuentran más fácilmente que los que usan para enseñar español. No obstante, no están disponibles en número suficiente para la necesidad de todos los alumnos que desean aprender inglés

Dada la importancia de la lengua inglesa en el plano internacional, muchos colegios benineses lo han incluido en el plan curricular de los alumnos desde la clase de CM1⁶³, es decir el quinto año de la enseñanza primaria. Y, actualmente, en los exámenes oficiales (BEPC y Bachillerato), los estudiantes tienen una prueba de lengua inglesa, tanto escrita como oral.

Asimismo, en la Universidad Nacional de Abomey-Calavi existe un Departamento de estudios anglófonos.

Creemos que algo que contribuye al éxito de la difusión de la lengua inglesa y a la mejor preparación en ella, lo constituye el hecho de que las clases de inglés se imparten exclusivamente en esa lengua, salvo excepciones como en los casos en los que es imprescindible recurrir al francés para explicar algo difícil de entender por los alumnos. Eso constituye, sin duda, una gran ventaja para la adquisición de la lengua, ya que se le proporciona mucho *input* al estudiante y se potencia tanto la adquisición de competencia lingüística como de la pragmática tal y como lo concebía D.H. Hymes⁶⁴ (1971).

Por último, cabe señalar que los medios de comunicación han contribuido también a la difusión y expansión del inglés. Tanto en la radio como en la televisión nacional emitían clases de inglés como *Leçons d'anglais* [Clases de inglés] y *L'anglais par la radio* [El inglés por la radio] se transmitía los sábados por la mañana.

Asimismo, se transmitían programas internacionales, especialmente noticias, a través de emisoras como *VOA (Voice of America)*, *BBC Afrique (British Broadcasting Company)*, *CNN (Cable News Network)*. Y, también, por razones de proximidad, se pueden captar canales de Nigeria o de Ghana que emiten en inglés, emisiones que se reciben con mayor claridad durante el período de *harmatán* (que suele empezar desde el mes de diciembre y se extiende hasta el mes de marzo según las regiones), el viento que viene de los alisios y que facilita la propagación de las ondas de muchas radios y televisiones de países fronterizos.

⁶² *English for French Speaking Africa Quatrième*: Mills, David; Zodéhougan, Boniface et alii (1974). Maison d'édition, Armand COLIN Paris.

⁶³ CM1: Cours Moyen 1ère année, un curso antes de alcanzar el nivel (CM2) donde se obtiene el primer diploma de Primaria CEP o CEFEB (denominación de la escuela del período de la Revolución Marxista-Leninista bajo el gobierno de Mathieu Kérékou).

⁶⁴ Hymes, D. H. (1971): «On communicative Competence» en Pride y Holmes: Sociolinguistics. Londres: Penguin (1972) (Traducción española: "Acerca de la competencia comunicativa. Madrid: Edelsa, 1995. páginas 27-46).

Todas las razones expuestas contribuyen a que la enseñanza y el aprendizaje del inglés resulten más atractivos, tanto para profesores como para estudiantes, ya que tienen motivación y medios para conseguir sus objetivos con más facilidad que en otras lenguas extranjeras, como el español.

1.2.2. La enseñanza del español

1.2.2.1. Consideraciones generales

En nuestro país (Benín) no existe, realmente, un entorno favorable para practicar la lengua extranjera que se aprende en el colegio, sobre todo cuando se trata de una lengua como el español, que no tiene una utilidad inmediata. No hay ningún país hispanohablante cerca de Benín y tampoco existe una política de intercambio de profesores de español y de aprendices de esta lengua entre Benín y países de habla hispana. En el caso del inglés -como hemos visto en el apartado anterior- las oportunidades para escucharlo y hablarlo son mucho mayores ya que los estudiantes benineses de inglés pueden practicarlo en países vecinos, como Ghana y Nigeria.

A esto hay que añadir que la metodología para la enseñanza del español no era la más adecuada para hacer la lengua atractiva al aprendiz. La verdad es que durante muchos años el español se ha enseñado en Benín como si fuera una lengua muerta, haciendo esencialmente hincapié en el desarrollo de la competencia gramatical y limitándose a enseñar reglas gramaticales y listas de vocabulario. De algún modo, este modelo sigue todavía vigente en la realidad de la enseñanza de idiomas en nuestro país, como recoge Isabel Solé (1994)⁶⁵ cuando escribe:

«...hasta relativamente poco tiempo, hablar de ‘lengua’ era hablar fundamentalmente del conocimiento de sus aspectos estructurales y formales, de su análisis. Hablar de lengua y sobre todo, enseñarla, se identificaba con hablar de y enseñar gramática.»

Afortunadamente, el español se ha convertido hoy día en una lengua internacional⁶⁶ y en África⁶⁷ se va despertando el interés por aprenderla.

⁶⁵ Solé, Isabel (1994): “*Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza*” en Aula: Hablar, escuchar, leer, escribir, nº26.

⁶⁶ De hecho, lo explicitan todavía más los datos referentes a la enseñanza del español a extranjeros en el seno de la Unión Europea; 250000 alumnos en la Universidad; 2,6 de millones de alumnos en la educación secundaria; 350000 alumnos en la enseñanza de adultos.

En Benín, durante el período socialista⁶⁸, el aprendizaje del español en la Enseñanza Secundaria empezaba en la mayoría de los colegios, liceos e institutos a partir del quinto curso (Classe de 2^{de}), siendo una asignatura optativa. De hecho, su enseñanza se generalizaba desde las series literarias hasta las científicas. En esa época, Benín tenía relaciones políticas muy significativas con Cuba que enviaba a profesores nativos a nuestro país. Asimismo, otorgaba becas de estudios a alumnos benineses para cursar cualquier carrera en Cuba. Paralelamente, Francia facilitaba la formación en Posgrado de estudiantes africanos, en nuestro caso benineses de español. Éstos tenían también la posibilidad de conseguir becas para estudiar en Dakar (Senegal).

De este modo el español se popularizó y hoy en día, hay muchos colegios, liceos e institutos donde el español, como segunda lengua, es una asignatura obligatoria para todos los alumnos en su plan de estudios. En el caso concreto de nuestra ciudad (Bohicon)⁶⁹, el español es la segunda lengua más enseñada y en muy pocos colegios e institutos se enseña otra lengua distinta del español. De hecho, en nuestro centro de trabajo, no se admite en el ciclo de letras a alumnos cuya segunda lengua no sea el español. No obstante, si los padres de un estudiante, por una razón cualquiera, se deciden e insisten para que su hijo estudie otra lengua - que suele ser en la mayoría de los casos el alemán - serán los propios padres quienes tengan que contratar a un profesor y pagarle sus honorarios.

1.2.2.2. El español en relación con las otras lenguas

Por lo tanto, el inglés es la primera lengua viva (LV1), oficialmente adoptada por las autoridades político-administrativas del país, que se estudia obligatoriamente además del francés. Después del inglés, el alumno tiene la posibilidad de elegir libremente, como segunda lengua viva (LV2), entre el alemán y el español. Y ya por detrás, vienen el ruso, el árabe y el

Por países, la distribución queda de la siguiente forma:

Francia: 60%; Reino Unido: 15%; Alemania: 11%

67 Aprovechamos esta oportunidad para resaltar que nos parece pertinente mencionar aquí la génesis de la introducción de la lengua española en África o más precisamente en África subsahariana. En efecto, según Juan Santana Pérez, Manuel y Placeres Pérez, Inés Carmen “Canarias ha constituido una puerta de entrada y de salida de productos de personas, que se abría o se cerraba a África, dependiendo del punto de vista del que se mirase. Entre los siglos XVI y XX fue puerta de penetración europea en general, particularmente hispana, en África y en el siglo XXI es puerta de entrada en el “Paraíso” para millones de hambrientos. África es ese continente que se encuentra tan cerca y tan lejos: qué distancia tan sufrida, qué mundos tan separados”, citados en Nistal, Gloria (2007): *La situación actual del español en África*. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África.

Esos datos fueron proporcionados por Ávila, R. S. (2006) en *La enseñanza del español a extranjeros: estado de la cuestión*. Página 3. universidad de Málaga. España

68 Con referencia al período dictatorial marxista-leninista del presidente Kérékou, Mathieu (1972-1990).

69 Segunda ciudad más importante del Departamento de Zou-Collines, después de Abomey, la Ciudad Real, situada en el centro del país con unos 150000 habitantes según las recientes estadísticas (2007). Para más detalle, véase: <http://www.elpais.com/articulo/reportajes>

chino. Todas estas lenguas están incluidas en los programas, a partir de la enseñanza secundaria. La integración en el currículo de todas estas lenguas fue impulsada, entre otras cosas, por el incremento de la movilidad de estudiantes benineses a universidades e instituciones académicas y de formación de países no francófonos como China, Cuba, Corea del Norte, Rusia (ex URSS) e incluso a Canadá, Estados Unidos y Alemania, intercambios que se produjeron sobre todo durante el régimen dictatorial del presidente Mathieu Kérékou (1972-1989).

Hasta el momento, no existe una relación significativa, ni en el plano económico ni en el cultural, entre España y Benín⁷⁰. No obstante, la situación del español en lo que respecta a su enseñanza, sí se está haciendo más patente. A ese respecto puede haber contribuido el incremento de las relaciones entre los países hispanoamericanos y la República de Benín. También, los medios de comunicación (la radio y la televisión) difunden de hecho mucha música (sobre todo ritmos caribeños como *la salsa*, *la bachata*, *el merengue*) así como una gama variada de películas latinoamericanas.

Asimismo, lo que suena a español se percibe como algo exótico, por lo que, a la gente le gusta dar nombres españoles a sus hijos o a sus tiendas. Por esta influencia y por su cercanía con el francés desde el punto de vista lingüístico, muchos alumnos no dudan en elegir el español como Lengua Extranjera o Segunda Lengua Viva (LV2) a partir del tercer curso de Secundaria (*Classe de 4^{ème}*). Así, la lengua española se puede aprender en el marco de la educación formal general, durante cinco años escolares. Algunos alumnos, por sentirse más a gusto, eligen el español como LV1 y el inglés como LV2 durante los exámenes oficiales (BEPC y Bachillerato). Igualmente en los institutos de formación profesional, se empieza a ofrecer a los alumnos el aprendizaje del español para algunas carreras como *Marketing y Acción comercial*, *Turismo y hostelería*.

⁷⁰Pese al contenido del informe que a continuación enseñamos, no podemos afirmar que se trata de relaciones tan importantes que han favorecido la promoción de la lengua española en Benín.

“España estableció relaciones diplomáticas con la República de Benín el 25 de marzo de 1966.

Cabe señalar las visitas que diferentes personalidades de Benin han realizado a España, tales como la de los ministros de Comercio, Akplogan, François (agosto 1964); de Economía, Adjignon KeKe (29 de enero de 1971); y de Transportes, Aweya, Leopoldo (27 de abril de 1977). Asimismo el presidente Maga, Hubert llevó a cabo una visita privada a Madrid entre el 6 y el 13 de julio de 1971. Por su parte, el ministro de Asuntos Exteriores y de la Cooperación, Hazoumè, Guy-Landry visitó España el 14 de marzo de 1988. Se trató de una visita oficial de trabajo, invitado por su colega español Fernández Ordóñez, Francisco. Hazoumè mantuvo también una entrevista con el Secretario de Estado para la Cooperación, Yañez, Luis con quien estudió la posibilidad de incrementar la cooperación española con su país. Posteriormente se reunió con responsables del Instituto Nacional de Industria.”

Para más detalle, puede consultarse: <http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Monografias/Benin.pdf>

1.2.2.3. La enseñanza de idiomas y la formación del profesorado

A pesar del creciente interés por el aprendizaje de segundas lenguas, los profesores de lenguas verdaderamente profesionales son muy escasos, ya que al percibir salarios muy bajos, se ven generalmente obligados a trabajar en varios colegios e institutos, por lo cual, muchas veces deben impartir 42 horas de clases (o más) a la semana. De esta forma no actualizan sus conocimientos y por supuesto no hacen más que repetir las mismas cosas de un lugar a otro y año tras año.

Por otra parte, estos profesores tampoco han recibido una formación adecuada para el desempeño de la tarea de la enseñanza de segundas lenguas, ni han recibido entrenamiento didáctico que les permita desempeñar su trabajo con rigor y eficacia. Encontramos, por ejemplo, el fenómeno tanto gravísimo como lamentable de que algunos profesores de filosofía ‘se convierten’ en profesores de lengua (alemán o español), sin haber realmente estudiado estas lenguas, ni haberlas aprendido en sus países de origen. Por lo tanto, al carecer de la competencia lingüística necesaria y de la habilidad para enseñar una segunda lengua, estos profesores imparten a los alumnos muchos conocimientos erróneos.

Igualmente, se encuentra el grupo de profesores de lengua que se niega a cambiar sus métodos de enseñanza y que rechaza participar en cualquier curso de puesta al día de métodos de enseñanza, jornadas didácticas o en los escasos seminarios departamentales o nacionales de profesores que se organizan con grandes dificultades una vez al año. Prefieren utilizar estas horas para ‘ganar dinero’, y dedicar el tiempo previsto para la formación a alguna tarea mejor remunerada que la enseñanza.

1.2.2.4. Presencia del español en la Universidad

En el nivel universitario, tenemos hasta la actualidad una sección de español que se incorpora en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Extranjeras (*DELLCE*), de la Facultad de Letras, Artes y Ciencias Humanísticas (*FLASH*). Contrariamente al gran número de alumnos que eligen el español como segunda lengua viva en Secundaria, muy pocos se atreven a cursar la carrera de estudios hispánicos.

Algunos de los motivos fundamentales de este hecho son: la falta de relaciones diplomáticas activa, así como la inexistencia de una política de colaboración activa y de intercambios comerciales entre Benín y España o los países hispanoamericanos, y la total ignorancia por parte de los ciudadanos benineses de la importancia de la lengua española a nivel mundial. Además, la falta de salidas profesionales que existen para quienes hablan español, si exceptuamos la enseñanza - que está mal pagada - constituye un factor que

desmotiva mucho tanto a los estudiantes como a sus padres. Es una pena que los países hispanohablantes (España, en primer lugar) no tengan una buena política de promoción y difusión de su lengua y de su cultura en los países africanos. Incluso a nivel comercial, varios productos españoles se venden y se utilizan en Benín sin que la gente sepa que provienen de España. Como consecuencia, muchos padres prefieren que sus hijos estudien alemán o inglés en la universidad en vez de español.

Sin embargo, el gobierno español ha dado ciertos pasos importantes – cabe reconocerlo - iniciando desde hace ya varios años⁷¹, por medio de la Agencia Española de Cooperación Internacional y de Desarrollo (*AECID*), una ayuda al desarrollo lingüístico que consiste en la concesión de becas de verano, becas de formación profesional de pregrado y posgrado así como becas de lectorado a estudiantes, artistas y profesores de español en todo el mundo en general y en África en particular. Aunque le queda aún mucho esfuerzo que hacer en este ámbito, la existencia de estas ayudas constituye una fuerte motivación para salvaguardar lo casi perdido.

1.2.2.5. Programas de estudio

En lo que se refiere al programa de estudios para la enseñanza de segundas lenguas en general y del español en particular, es necesario observar que cada año, el Ministerio de Educación anuncia públicamente los libros y manuales que se deben utilizar para cada nivel de aprendizaje. Nos parece importante hacer notar que hay muchos elementos que obstaculizan el respeto del programa oficial, impidiendo, de ese modo, que se cumplan los objetivos curriculares. Recogemos en una lista los que nos parecen más relevantes como obstáculo para la implementación de los programas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en Benin y que incluyen tanto los relacionados con el perfil del docente como con la carencia de medios.

♦ Los libros y textos requeridos nunca llegan en número suficiente hasta Benín. Por ejemplo, el libro *Horizontes*, de las editoriales EDICEF y NEI, impuesto para la enseñanza del español en secundaria se produce en Costa de Marfil y este hecho dificulta su compra en Benín.

⁷¹ Las ayudas para ampliación de estudios superiores a través de becas, intercambio de profesores y cooperación universitaria, así como a lectores de español en universidades extranjeras han oscilado a cuantía y orientación a lo largo de los sesenta años de existencia de la Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas (DGRCC). a lo largo de su historia, más de 100.000 profesores y estudiantes se han beneficiado de los programas de becas y ayudas desde 1946 hasta la fecha. Para más información puede consultarse la página web de la Agencia Española de Cooperación Internacional y de Desarrollo, <http://www.aeci.es>

♦ Los libros del programa no se encuentran fácilmente en las bibliotecas públicas o escolares.

♦ El profesor no suele disfrutar de los suficientes medios económicos que le permitan comprar materiales para preparar sus clases.

♦ Los profesores no están al día en cuanto a las nuevas publicaciones y ni siquiera tienen ningún contacto con nativos que les puedan mandar materiales útiles y actuales.

♦ Muy pocos profesores de lengua saben hacer uso de las nuevas tecnologías de comunicación, especialmente de Internet para obtener, por lo menos, algunos materiales indicativos y actualizados.

Asimismo, la mayoría de los profesores de lengua no hacen más que enseñar la ‘gramática a través de la gramática’ y presentar a los alumnos viejos textos literarios, transmitiéndoles por supuesto conocimientos remotos sobre la cultura y la vida del país de la lengua meta. Para ello, suelen usarse materiales de apoyo como: *Grammaire espagnole de M. Duviols et J. Villégier (Hatier)*, *Grammaire espagnole de Jean Bouzet (Librairie Classique Eugène Belin)*, *La Grammaire espagnole des Lycées et Collèges de R. Balesdent*, *La Grammaire méthodique de l’espagnol moderne de R. Balesdent et N. Marrote (Ophrys)*, *Pratique de l’espagnol de A à Z de C. Amazón et D. Mariani (Hatier)*, *La pratique de l’espagnol de Louise Dabène (A. Colin)*, *L’espagnol en 90 leçons et en 90 jours. Méthode 90 de Jacques Donvez (Ed. Le Livre de Poche)*, *Petit Vocabulaire Espagnol de Jean Cazes et J. Chicharro de León (Ed. Ophrys)*.

Como se puede comprobar, todos esos materiales tenían como autores a franceses y las primeras ediciones eran de los años sesenta y principios de setenta. Sólo hace poco salieron algunos materiales editados en España. Entre ellos podemos encontrar la *Gramática de la Lengua Española* de Emilio Llorach (Colección Nebrija y Bello Ed. Espasa Calpe, Madrid), *Gramática esencial del español* de Manuel Seco (Ed. Espasa Calpe, Madrid), *El arte de conjugar en español. Diccionario de 12000 verbos* de Mateo Francis y Rojo Sastre Antonio (ed. Hatier) entre otros.

En cuanto a los diccionarios, sólo había diccionarios bilingües francés-español y español-francés. Como ejemplo tenemos el *Dictionnaire moderne français-espagnol* de Ramón García-Pelayo et Jean Testas (Librairie Larousse). La edición que tenemos a nuestro alcance fecha de 1967.

Con el fin de mejorar las condiciones en las que se ha desarrollado la educación en Benín durante ese tan largo período, las instancias dirigentes acometieron una serie de reformas, de las cuales recogemos los puntos más importantes bajo el siguiente epígrafe.

1.3. Las nuevas reformas en la educación en Benín

A partir de los años noventa, la educación empezó a ser el sector en el cual se invierte más en Benín. El cambio de régimen político en 1990 bautizó al país como el primer ejemplo democrático en África occidental, y le ganó el respeto de toda la comunidad internacional.

Se organizaron entonces los Estados Generales de la Educación (EGE) en octubre de 1990 para abandonar el sistema educativo de tipo socialista (marxista-leninista) previamente aplicado. Entonces, desde 1991, el gobierno empezó un programa de reforma de todo el sector de la educación, conforme a las recomendaciones de los EGE. Este programa tomó en consideración muchas de las propuestas de las *Actas de la Cumbre de Dakar* organizada en 1989 por la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) que hace hincapié en la asociación del francés con las lenguas y culturas nacionales. También, el estudio realizado por la Agencia de Cooperación Cultural y Técnica (ACCT) y la UNESCO dirigido por Houis y Bole-Richard (1977), sobre ‘la integración de las lenguas africanas en una política de enseñanza’ constituyó una referencia para la reforma del sistema educativo en Benín.

La adaptación, en los primeros años del segundo milenio, de los *Nuevos Programas de Enseñanza* puso en marcha una serie de iniciativas para la formación de los profesores, sobre todo de primaria y secundaria. Se organizaron, en este sentido muchos seminarios de formación y capacitación de los profesores.

Aunque, hasta hoy día el programa no haya tomado demasiado en consideración a los profesores de lenguas extranjeras, las distintas iniciativas tomadas en cuanto a la enseñanza/aprendizaje del francés tienen influencia sobre el español y otras lenguas extranjeras.

Otro aspecto importante es la creación, al nivel público, de varias instituciones que facilitan tanto la promoción de la lengua como la investigación. A modo de ejemplo tenemos:

♦ *L’Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE)* que está bajo el Ministerio de Enseñanzas Primaria y Secundaria⁷²;

♦ *Le Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA)* que es un servicio de la Dirección Nacional de la Alfabetización, bajo el Ministerio de Plan y de Desarrollo;

♦ *Le Centre Béninois de Langues Etrangères (CEBELAE)* vinculado con la Universidad de Abomey-Calavi (bajo el Ministerio de la Enseñanza Superior y de la Investigación Científica).

⁷² Hace poco (en el año 2009) ya no se ocupa de la Enseñanza Secundaria sino sólo de la Primaria, según las nuevas reformas del actual gobierno.

1.3.1. Las reformas en la enseñanza del español como lengua extranjera

A falta de una política lingüística articulada para las lenguas extranjeras, preferimos focalizar nuestras propuestas sobre la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del español como Lengua Viva (ELV) en Benín.

De hecho, en lo que se refiere a programas de estudios, el primer elemento importante que se debe considerar para la mejora de la enseñanza/aprendizaje del español es, a nuestro entender, el diseño de los planes y programas de estudios en los que deben definirse claramente los contenidos que han de figurar en un plan de curso, los aspectos que conviene incluir en cada nivel de enseñanza, las diversas destrezas que se propone desarrollar y también el mejor momento para tratar de cuestiones socioculturales. El aprendizaje de lenguas extranjeras no se puede desvincular de razones de orden cultural: para transmitir o recibir informaciones culturales diferentes de la propia o acceder a diferentes experiencias humanas era necesario conocer otras lenguas. En ese sentido, un idioma se configura como un recurso para la comunicación que permite acercarse a valores distintos de los conocidos por mediación de la lengua materna. Ya queda claro que el objetivo principal de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua es la comunicación. Pero, más allá hay otros valores como por ejemplo la capacidad de reflexión que su estudio propicia. Al estudiar un idioma extranjero, se reflexiona, invariablemente, no sólo sobre la segunda lengua sino también sobre los usos y el funcionamiento de la lengua materna. De esta manera, conocer una (LE) supone, también, adquirir la capacidad de adecuar el discurso (oral o escrito) a determinadas situaciones de contexto, es decir, es fundamental observar de qué manera se usa el idioma para lograr determinados efectos o para provocar ciertas reacciones o actitudes en el interlocutor, y por supuesto, los medios que se emplean con tal propósito pueden variar de una lengua a otra: a eso lo llaman *Pragmática* los lingüistas. Pues bien, como subraya la doctora Gretel Eres Fernández (2004)⁷³

«Saber una lengua es mucho más que saber ‘cosas’ sobre la lengua: es poder interactuar adecuadamente en una situación de comunicación; es saber interpretar las diferentes formas que emplean los usuarios de la lengua extranjera de la misma manera como ellos las interpretan. Por eso, enseñar una lengua supone incluir en su enseñanza cuestiones lingüísticas, culturales y extralingüísticas.»

⁷³ Dra. Fernández Gretel, Eres: *Revista redELE* > Número Cero, Marzo 2004.

En las nuevas reformas del currículum empezadas en los años noventa, se siguen separando hasta hoy los programas de gramática del diseño del plan de estudios global. Así pues, durante los seminarios nacionales de los profesores de español de Benín, lo que se suele hacer siempre es revisar los programas de gramática utilizados en cada nivel de estudio, para reconducirlos y cambiar o añadir algunos elementos. Posteriormente, y aparte, los docentes debaten sobre los textos indicativos obligatorios de estudio para el año escolar.

Creemos que con el fin de encontrar alguna solución para erradicar, o por lo menos paliar estas dificultades en un futuro próximo, urge diseñar un plan de estudios completo de español en el que se integre el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas. Esto ayudaría mucho a los profesores a preparar y llevar a cabo las actividades didácticas en sus distintas aulas. El programa curricular de español debe dejar de seguir exclusivamente los métodos tradicionales de enseñanza como ha sido el caso hasta hoy.

1.3.2. Algunas propuestas para la mejora de la enseñanza del español en Benín

Pensamos que el primer paso que se debe dar para potenciar y mejorar la enseñanza de E/L2 es, sin lugar a dudas, hacer un nuevo diseño de los planes y programas de estudios. A continuación presentamos una propuesta

1.3.2.1. Diseño de los planes y programas de estudios del español L2

Nuestra propuesta incluiría los siguientes puntos:

1. Presentar el programa de estudios en español y no en francés. A este respecto, podría contribuir de manera positiva una política de difusión del español, liderada por alguna institución española (Ministerio de Asuntos Exteriores o Instituto Cervantes) con el suficiente prestigio y con los medios adecuados para ejercer cierta influencia en la enseñanza/adquisición del español como lengua extranjera en todos sus sectores de actuación o de intervención en África.

2. Ofrecer a los profesores la posibilidad de elegir entre varios textos de español que se deben adoptar como manuales del programa, tal como se hace ya en otros países africanos. Por ejemplo, *HORIZONTES*⁷⁴, el manual más comúnmente adoptado en Benín, aunque

⁷⁴ *Horizontes*, Editoriales EDICEF y NEI, 1998.

ofrezca textos culturalmente diversificados, está diseñado con un planteamiento muy tradicional y poco eficaz metodológicamente. Además, la presentación del libro está hecha en francés y no en español.

3. Diseñar una *Didáctica del español en Benín*, que se podría adoptar y poner a disposición de todos los usuarios como libro del programa.

4. Desarrollar la formación permanente de los profesores de español.

1.3.2.2. Formación pedagógica de los docentes

El segundo paso importante para mejorar la enseñanza del español en nuestro país es la capacitación de los profesores. Como se menciona en la introducción al *Symposium book* sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la Enseñanza Primaria⁷⁵.

«La introducción de cualquier lengua extranjera en el plan de estudios requiere una serie de condiciones para que sea efectiva. No es sólo una cuestión de enseñar una nueva asignatura, ya que la integración de una lengua extranjera en el currículum impone demandas específicas en el sistema educativo. Una de las demandas más importantes está directamente relacionada con el profesor. Esto es así porque en última instancia el éxito de la enseñanza de dicha lengua depende de la preparación del profesor».

Por lo tanto, nos parece imprescindible que se incluyan en el programa de estudios de Filología Hispánica módulos de metodología de enseñanza de español como segunda lengua (E/L2). En efecto, muchos estudiantes de Filología Hispánica acaban su carrera y empiezan a dar clases en un colegio, liceo o instituto sin haber recibido ninguna formación pedagógica o didáctica de la lengua.

Los seminarios nacionales de los profesores, deberían transformarse en (o por lo menos incluir) talleres de formación intensiva de los profesores, en vez de focalizarse únicamente en debatir sobre los programas curriculares que se suelen reconducir cada año, sin ninguna modificación.

⁷⁵ <http://www.ioe.stir.ac.uk/lingua/Symposium/IntroSpanish.htm> (No hemos conseguido encontrar las referencias detalladas del documento ni el nombre del autor de la introducción en la fuente)

1.4. Conclusión

Preocupados por este asunto, hemos pensado que una buena fuente de información para detectar si realmente los alumnos benineses están en el nivel B1 es establecer el nivel de su interlengua haciendo un análisis de sus errores. Para ello, nos valdremos de las aportaciones de la teoría conocida como Análisis de Errores, que describimos en el siguiente capítulo de nuestro trabajo.

CAPÍTULO SEGUNDO
ANÁLISIS DE ERRORES: EL ESTADO DE LA
CUESTIÓN

2.0. Introducción

En este epígrafe trataremos los aspectos fundamentales de la teoría del Análisis de Errores, especificando su origen y sus objetivos principales. No obstante, no es nuestra intención, ya que no resulta pertinente para nuestra investigación llevar a cabo un estudio exhaustivo de tal teoría. Nuestro propósito es presentar las bases que caracterizan la teoría del Análisis de Errores para utilizarlas como fundamento para clasificar los datos de nuestros ejemplos. Posteriormente, nos centraremos en su evolución y los procedimientos adoptados para el análisis.

A continuación, analizaremos el concepto de error tanto desde la postura de S. P. Corder como de la de Larry Selinker⁷⁶. Y por último, abordaremos las características del discurso escrito, ya que constituye la fuente de datos proporcionada por nuestros sujetos.

2.1. Origen y objetivos del Análisis de Errores

Hoy día, podemos afirmar que todos los investigadores y especialistas en el campo de la Lingüística Aplicada están de acuerdo acerca de la génesis del Análisis Contrastivo como subdisciplina de la Lingüística Contrastiva. Y está demostrado⁷⁷ que el Análisis de Errores (AE) tiene sus fundamentos en el Análisis Contrastivo (AC) de tal modo que resulta imposible hablar de uno sin aludir al otro.

Para empezar, merece la pena resaltar que aunque los estudios contrastivos no son un fenómeno tan reciente, puesto que ya en 1941 Whorf acuñó el término para agrupar una serie de trabajos teóricos realizados entre finales del siglo xix y principios del siglo XX, según recoge Santos Gargallo (1993: 41), sí que el AC (1945-1967) constituye un modelo muy reciente de investigación en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

El AC nació en los Estados Unidos a mediados del siglo veinte, siendo sus precursores Charles Fries (1945) y Robert Lado (1957), profesores del Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan quienes tomaron, uno tras otro, la iniciativa de llevar a cabo un estudio que consistía en la comparación sistemática de dos lenguas: por una parte la lengua nativa del estudiante (L1) y por otra la lengua meta que está aprendiendo (L2).

El origen de las investigaciones que emprendieron estos dos autores se remonta a 1945. El final de la Segunda Guerra Mundial supuso la incorporación masiva de nuevos

⁷⁶ Véase las páginas 3, 4 y 5 de este sub-tema del estudio.

⁷⁷ Puede consultarse en el apartado *Análisis de Errores* en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes en los siguientes autores: Chomsky, Noam (1965), Corder, S. Pit (1967), Santos Gargallo, Isabel (1993) y también en Fernández, Sonsoles (1997).

alumnos, muchos de ellos hijos de inmigrantes, que llegaron de diferentes áreas sociales cuya lengua nativa no era el inglés. De esta manera, para facilitarles la comunicación en su nueva lengua era preciso revisar los materiales y técnicas de instrucción en la enseñanza. Pero, desafortunadamente ninguno de los métodos de enseñanza vigentes en ese momento - el método gramatical, el analítico o interlingual o el utópico método directo – resultaba apropiado para satisfacer esta nueva realidad sociocultural. Así pues, urgía intervenir para mejorar esta situación. Fue entonces cuando los lingüistas se vieron obligados a buscar nuevas alternativas metodológicas a las ya existentes.

El objetivo fundamental de tal iniciativa era conseguir crear materiales de instrucción adecuados y llegar a desarrollar una gramática contrastiva a partir de los datos obtenidos a través de la administración de pruebas a las que se sometía a los estudiantes recién llegados, los cuales no tenían más opción que la de comunicarse en la segunda lengua.

Para conseguir esa meta, según C. Fries (1945) primero de todo, se consideraba fundamental medir la distancia entre las dos lenguas: la lengua nativa y la segunda lengua. Es decir, era necesario establecer tanto las similitudes como las diferencias entre ellas y así prever las posibles dificultades con las que se enfrentaría el aprendiz. Todo ello, sin lugar a dudas, serviría para elaborar posteriormente y de manera adecuada la programación, el material didáctico, las técnicas de instrucción en la enseñanza y, todo lo que en definitiva, pudiera contribuir a facilitar el aprendizaje de L2 a un hablante de una determinada L1. Esta propuesta sirvió de base a su colega R. Lado que respecto de las dificultades de aprendizaje afirma:

« (...) el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles.»⁷⁸

Siguiendo la misma lógica, el lingüista F. R. Eckman (1977) desarrolla su teoría de la «Hipótesis del Marcado Diferencial (HMD)» según la cual existe una relación entre el marcado tipológico y el grado de dificultad. Para ilustrar esta hipótesis, se sirvió fundamentalmente de estudios empíricos basados en la fonología y en la sintaxis. Como bien

⁷⁸ Fries, Charles (1957:2), citado en Santos Gargallo, Isabel (1993:42).

ha apuntado, «*Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A*».

Desde el punto de vista fonológico, Eckman recurre al contraste de la distribución sonoridad/sordez en las obstruyentes en inglés y en alemán. Ha llegado a la conclusión según la cual en inglés tanto las sordas como las sonoras ocurren en todas las posiciones, mientras que en alemán, la posición final de palabra está ocupada por las sordas.

Pero, en cambio, desde el punto de vista sintáctico, Eckman aplica su Hipótesis a la jerarquía de accesibilidad en la formación de relativas que proponen Keenan y Comrie (1972) y que fue anteriormente utilizada por Jacquelyn Schachter (1974).

La Hipótesis del Marcado Diferencial se puede resumir en los siguientes principios metodológicos, que fueron reformulados por el propio Eckman (1985:4)⁷⁹:

«Las áreas de dificultad que un estudiante de una segunda lengua tendrá, pueden predecirse mediante la comparación sistemática de la lengua materna, la lengua meta y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal de manera que:

a) aquellas áreas que son diferentes en la lengua meta y que están más marcadas que en la lengua nativa presentarán dificultad;

b) el grado de dificultad asociado a aquellos aspectos de la lengua meta que son diferentes y que están más marcados que en la lengua nativa se corresponde con el grado de marcado asociado a dichos aspectos;

c) aquellas áreas de la lengua meta que son diferentes de la lengua nativa y que no presentan un alto grado de marcado, no serán difíciles. »

Es evidente que esas dificultades, de alguna manera, son inherentes al proceso de aprendizaje y constituyen una serie de etapas necesarias por las que debe pasar el estudiante durante su formación. Los docentes de segundas lenguas sabemos por experiencia que los estudiantes al expresarse en una lengua extranjera o segunda lengua, cometen necesariamente una serie de errores bien sean morfológicos, fonológicos, léxicos, sintácticos, semánticos o pragmáticos. Y, puesto que la lengua es tanto un sistema como un instrumento de comunicación, para que el aprendiz vaya fortaleciendo su competencia lingüística y comunicativa, éste necesita que alguien le corrija con el fin de superar esas dificultades. Sólo

⁷⁹ Eckman, F. R. (1985:4), citado en Santos Gargallo (1993:39).

de esta manera conseguiremos que esté motivado para seguir teniendo cada día más interés por su aprendizaje. Así pues, es fundamental trabajar sobre este aspecto. A este propósito afirma Ana Isabel Blanco Picado (2008)⁸⁰:

«(...) el proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación. En ese proceso va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, y va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa.» Y añade:

«Son muchos los obstáculos que el estudiante tendrá que salvar, pero es precisamente esa dificultad y la satisfacción de superarla lo que le motiva para continuar. Y nuestra labor como profesores es ayudarle en ese camino.»

En general, Corder, para tratar el tema de la importancia de los errores del que aprende una segunda lengua, ha adoptado la teoría chomskiana según la cual el niño nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje y está dotado de un mecanismo que contiene la ‘Gramática Universal’ y que le posibilita generar la gramática de una lengua dada, a partir de los datos lingüísticos a los que está expuesto.⁸¹ Del mismo modo, es incuestionable la teoría según la cual el lenguaje humano es tanto un sistema como un instrumento de comunicación social constituido por un vocabulario y por un conjunto de reglas que regulan su organización, y del que nos servimos para recibir y ofrecer información, para expresar sentimientos y emociones, para intercambiar opiniones, para reaccionar y provocar reacciones de forma espontánea, en palabras claras, para establecer relaciones entre seres humanos. A partir de allí, podemos afirmar, sin riesgo de equivocarnos, que para un hablante no nativo, adquirir una L2, es adquirir una lengua natural – entendida tanto como sistema y como instrumento de comunicación social – y para lograr con éxito los objetivos comunicativos, será imprescindible dominar el sistema y de este modo, convertir el sistema en instrumento. Estos

⁸⁰ “El error en el proceso de aprendizaje” artículo publicado en Cuadernos Cervantes de la Lengua Española Año XII (2008). Para más información, puede consultarse la página web http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html

⁸¹ Parte de la crítica de Chomsky (1959) a Skinner acerca de los planteamientos conductistas en el Análisis Contrastivo citada en Fernández Sonsoles (1997).

son los dos aspectos fundamentales del aprendizaje de una segunda lengua: el funcional que nos permitirá el uso de la lengua y el formal que nos facilitará su utilización.

Desde nuestro punto de vista, creemos que estos principios constituyeron la piedra angular sobre la cual se basaron fundamentalmente los estudios de los profesores C. Fries y R. Lado.

Hay que notar que el AC conoció en sus primeros momentos muchas limitaciones y carencias. Y no conoció el éxito que se esperaba de él al principio. Pero aún así, consiguió servir de base a otra corriente lingüística que hizo su aparición a finales de los años sesenta: el Análisis de Errores (AE).

A continuación nos centraremos en el origen del AE y especificaremos cuáles son sus fines.

Por lo que se refiere a la génesis de la teoría del Análisis de Errores, es bien sabido que a finales de los años sesenta fue cuando hizo su aparición en el marco de la adquisición de una segunda lengua y los estudios de Interlengua (IL). Constituye un método empírico y científico que detecta e identifica errores a partir de los datos procedentes de las producciones de los propios estudiantes. Se propone corregir y precisar algunos aspectos fundamentales que hasta ese momento no habían sido tratados adecuadamente por el Análisis Contrastivo (AC). Por ejemplo, pretende emprender la concepción del error desde una nueva perspectiva, la cual consiste en abarcar toda la producción lingüística del alumno (tanto la errónea como la no errónea). De este modo, constituye un lazo necesario entre el AC y los estudios de Interlengua (IL). Como vamos a comprobar a continuación, su aparición no era sinónimo de desaparición del AC, ni la sustitución del mismo, sino que le iba a servir de complemento.

En efecto, la hipótesis del AE se la debemos tanto a S. P. Corder (1967, 1971, 1973, 1981) como a Banathy y Madarasz (1969:92) quienes tomaron la decisión de complementar con la nueva teoría del AE, la del AC, la cual, a pesar de sus insuficiencias, no se puede rechazar por completo al definir una nueva teoría que también trate el origen y causas de los errores de hablantes no nativos. Por ello, mencionábamos al inicio de este apartado que resulta imposible hablar del AE sin aludir al AC, dado que es su precursor y proporciona informaciones valiosas para predecir una dificultad potencial de los aprendices de una L2 a partir de su lengua materna. Y también porque su objetivo es analizar los sistemas de cada una de las lenguas (L1 y L2) y a partir de ahí, destacar las posibles dificultades para planificar una enseñanza que evite la comisión de errores, producto de las transferencias de la lengua materna.

Pues bien, la pregunta que se nos plantea aquí es la siguiente: ¿cómo procedió el AE en su evolución para conseguir lograr sus fines?

2.2. Evolución y procedimiento del Análisis de Errores

Nos parece interesante recordar una vez más que el AE nació como reacción a las múltiples críticas formuladas al AC. Al contrario del procedimiento que éste adopta - la comparación de dos sistemas gramaticales de dos lenguas diferentes -, el AE propone realizar un análisis sistemático de los errores (corpus de datos): es decir, ocuparse del análisis de todos los errores lingüísticos que cometen los aprendices en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Eso supone que ninguno de los tipos de errores se dejará de lado. De este modo, no sólo se ocupa de recoger los errores sino que va más allá describiéndolos. Además, en su afán de intentar proporcionar alguna explicación de ellos, indagará sobre las causas que los originan. Una vez conocidas esas causas, resultará relativamente fácil comprobar las diversas estrategias - sobre todo de aprendizaje - utilizadas por los aprendices durante su proceso de adquisición de la lengua.

En efecto, como procedimiento para intentar dar explicaciones adecuadas a ese fenómeno pura y meramente lingüístico, en el AE se parte de la base de que los errores que se observan son el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua: la lengua meta. De esta manera podemos afirmar con William Lee (1968, 180) que «*La primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, es la interferencia de la lengua materna del aprendiz.*». Lo más curioso en esa teoría es que el error, según el AC, era intolerable por ser calificado de ‘horroroso’.

Por otra parte, es muy importante recordar un dato que nos parece de capital importancia: el de que el inicio de esta teoría se remonta al año 1945, como atestiguan los trabajos recogidos en *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de C. Fries (1945), en *Languages in Contact* de Uriel Weinreich (1953), así como en *Linguistics Across Cultures* de R. Lado (1957).

A continuación, debemos hacer notar que en 1967, S. P. Corder presentó uno de los artículos fundacionales, quizá el más célebre de esta corriente: *The significance of Learners' Errors*. Sólo hacia finales de los años setenta del siglo veinte fue cuando la teoría evolucionó hacia los estudios de la interlengua (IL) y la adquisición de segundas lenguas. Antes de esa fecha – insistimos - nadie hacía hincapié en la importancia didáctica del error y su valor para

la investigación en la adquisición de L2: sólo se lo consideraba ‘no aprendizaje’ y por tanto casi no tenía importancia.

Por otro lado, como recoge Isabel Santos Gargallo (1993, 16-17):

«El Análisis Contrastivo (1945/1967) mantiene que una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) en todos los niveles de sus estructuras, generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta y que, de los resultados, se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno»

Tras examinar estas teorías, comprobamos que el AC y el AE no constituyen absolutamente teorías opuestas sino que se complementan. En los primeros momentos de su aparición el AC también se fijaba como objetivos la prevención de los errores lo cual, es de suponer, ayudaría a evitarlos. Pero desafortunadamente, al considerar los resultados a los que llegaban tanto el AC como el AE, uno se da cuenta de que ninguna de las dos teorías consigue explicar satisfactoriamente lo que ocurre durante el proceso de aprendizaje de una L2. Algo que era el objetivo fundamental de la mayoría de los investigadores de aquel período en el campo de la Lingüística Aplicada.

El mayor mérito del AE es haber establecido de manera clara su interés último: especificar el contenido de la enseñanza dirigida a los alumnos y relacionarlo con los objetivos específicos del plan curricular al que estaban sometidos. De este modo se potenciaría y facilitaría la adquisición de segundas lenguas.

De manera paralela al AC, aparecen los primeros esbozos del concepto de Interlengua. En el siguiente apartado nos esforzaremos en explicar en qué consiste y cómo se ha llegado hasta una definición asumida por todos.

• El concepto de Interlengua (IL)

Como hemos presentado en el apartado 2.1. acerca de la teoría del AE, hemos llegado a la conclusión de que en los primeros estudios dedicados a ella, la *Interlengua (IL)* se entendía como el sistema lingüístico no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El Diccionario de Lingüística Moderna la define explícitamente como:

«un término, y un concepto, que ha tenido éxito en las teorías mentalistas del aprendizaje de las lenguas, [...] el cual se define como el lenguaje del que aprende lenguas. En realidad, el ‘interlenguaje’, término acuñado por Selinker (1972), es un constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total. Se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del continuum que constituye el aprendizaje, en las que el estudiante alcanza cada vez niveles de competencia mayor (con sus estrategias, sin excluir errores, que cada vez serán menores). Dicho con otras palabras, todos los ‘interlenguajes’ son transitorios y son sustituidos por otros, en los que el dominio de las estrategias lingüísticas y comunicativas es más completo. El papel del profesor en esta hipótesis de aprendizaje es el de facilitador de los diversos ‘interlenguajes’»⁸².

A lo largo de los años el concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (William Nemser, 1971), *sistema intermediario* (Rémy Porquier, 1975).

Por lo que se refiere a sus características Nemser (1971) citado en Wen-Fen Liang et alii (1994)⁸³ nos deja entrever que:

«Las características de Interlengua se manifiestan de manera que en cualquier momento dado el sistema aproximativo es distinto de la L1 y L2; el sistema aproximativo forma una serie evolutiva y, en una determinada situación de contacto, el sistema aproximativo de aprendientes en la misma fase de competencia coincide aproximadamente, y, finalmente, es un sistema inestable».

En resumidas cuentas, como afirma Santos Gargallo (1993:128):

«La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.»

⁸² Alcaraz V., E. / Martínez L., María A. (1997): “Diccionario de lingüística moderna”. Barcelona: Editorial Ariel, p. 304. Disponible en: <http://www.culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/lexikon%20linguistik/i/INTERLING>

⁸³ Liang, Wen-Fen et alii (1994): Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino en V Actas de ASELE.

En una palabra: es la ‘lengua propia del aprendiz’. En suma, consiste en un ‘lenguaje autónomo’ del propio alumno y propone a continuación estas características:

- Ser un sistema individual, propio de cada aprendiz.
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.
- Ser un sistema autónomo, regirse por sus propias reglas.
- Ser un sistema sistemático y, a su vez, variable: sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos.
- Ser permeable al *input*⁸⁴, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio.
- Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

La determinación de las características que configuran una IL es fundamental para la aplicación de la teoría del AE. Porque, a diferencia del AC, el método seguido por el AE – insistimos otra vez - no consistía en la comparación de dos lenguas, la lengua materna con la lengua meta del aprendiz a fin de determinar sus diferencias y similitudes, sino en sacar provecho de las producciones reales de un aprendiz en la lengua meta: la IL que va creando.

Así pues, tomando las características de IL arriba recogidas como punto de partida, se procederá al AE mediante los siguientes pasos, que son los recomendados en 1967 por Corder⁸⁵:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más.
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

⁸⁴ Muestras de la L2 a las que está expuesto un aprendiz, ya sea en situaciones institucionales o no. Es un término muy común en la Lingüística Aplicada y se suele usar en inglés. En español sería ‘aducto’ o ‘entradas de datos’.

⁸⁵ Corder, S. Pit (1967, ed. 1981, 14-26) citado en Fernández, Sonsoles (1997:18)

Aplicando estos pasos a sus ejemplos, Sonsoles Fernández (1997) observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje y esto le permite afirmar que de ahí nace la aportación más importante de esta corriente: el cambio de visión del error. Y que los errores debían ser considerados como un factor provechoso en el aprendizaje porque constituían un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua y merecían ser valorados como índices de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante tal proceso de aprendizaje. De esta última asunción -insistió- se pasaría al concepto de Interlengua (IL), como el sistema propio de cada uno de esos estadios.

Por otra parte, el desarrollo de una IL original en el aprendiz de una L2 también puede relacionarse con consideraciones de tipo psicolingüístico. Esta corriente se apoya esencialmente en las investigaciones realizadas en los trabajos de Noam Chomsky (1965) sobre la adquisición de la lengua materna. En esta teoría la adquisición se concibe como una actividad creativa del niño, el cual, sirviéndose de un dispositivo interno, es capaz de construir la gramática de su lengua materna a partir de los datos a los que está expuesto. Siguiendo este planteamiento, se esperaba un proceso análogo en la adquisición de una segunda lengua llegando a la conclusión de que no existe paralelismo entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de aprendizaje de una segunda lengua. Pues, al igual que el niño en el caso de la lengua materna, el adulto coteja hipótesis en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda. Lo que hay son diferencias porque primero, el aprendizaje de la lengua materna es inevitable mientras que en el aprendizaje de una segunda lengua no existe esa inevitabilidad; luego, el aprendizaje de la lengua materna es parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que aprender una lengua segunda normalmente comienza sólo después de que dicho proceso se ha completado ya; a continuación, el niño no empieza con ningún comportamiento lingüístico explícito, mientras que en el caso del alumno de lenguas segundas existe tal comportamiento; finalmente, la motivación para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una lengua segunda. Así, nos damos perfectamente cuenta de que el niño es a la vez alumno y que se convierte en su propio maestro. En la adquisición de la L1 es fundamental que el niño reciba input para que su gramática universal (GU) se active: ese es el único requisito. De hecho, como es bien sabido y demuestran casos de niños salvajes, la carencia de ese input lingüístico es la razón por la cual esos niños nunca han adquirido lengua. La situación no es la misma para la adquisición de una L2: la recepción de input no es garantía de que el adulto llegue a adquirir la L2 activando su GU.

Volviendo a la evolución del concepto de IL, sostenemos la opinión de Santos Gargallo (1993) de que los estudios de IL se desarrollaron durante los años setenta del siglo veinte. Siendo, de este modo, el último eslabón de una misma cadena iniciada a principios de los años cincuenta de ese mismo siglo con el AC, seguido posteriormente, a finales de los años sesenta, por el AE.

Como hemos dicho anteriormente, hasta que se acuñó definitivamente el término de IL y se definió su alcance, se propusieron varios paradigmas teóricos que pretendían ocupar este espacio. Por ejemplo, mientras que Selinker (1972) lo llamó «lengua propia del aprendiz», en cuanto a Corder, lo denominó en 1967 «competencia transitoria» y en 1971 «dialecto idiosincrásico». Asimismo, encontramos los conceptos de «sistema aproximado» (Nemser 1971), «sistema intermediario» (Porquier 1975), «competencia homogénea» (C. Adjemian 1976, 1982), «capacidad continua» (E. Tarone 1980, 1982) o «conocimiento dual» (S.D. Krashen 1981a). Por medio de ellos, se intentaba caracterizar el sistema lingüístico empleado por el aprendiz y hacer hipótesis sobre el proceso de aprendizaje. De este modo se pudo iniciar el estudio de las estrategias de comunicación. Finalmente, estas descripciones han dado paso a la investigación de la segunda lengua que se adhiere a modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos diversos.

Pero la definición de IL proporcionada por Selinker (1972) es la que se considera modélica:

Es un sistema transitorio entre la L1 y la L2 que se puede observar en la lengua del aprendiente. Entonces, según él, sería mucho más provechoso que los datos en que se fundamenta una teoría de adquisición de lenguas extranjeras tuvieran que ver con la comunicación real o intentada del propio aprendiente en la nueva lengua, la L2.

Por lo tanto, el reconocimiento de la existencia de la IL como un sistema idiosincrásico del aprendiz, incluye asimismo el reconocimiento de los errores como parte de ese sistema y como muestra de los procesos involucrados en la adquisición y aprendizaje de una L2.

2.3. Concepto de error

En este apartado, tras definir lo que es el error, lo analizaremos desde dos perspectivas: primero, como fenómeno positivo indispensable en el proceso de aprendizaje y luego como fenómeno negativo afectando el proceso de aprendizaje, según la posición

defendida por cada grupo de lingüistas que han trabajado sobre el tema aceptando o criticando la teoría de Corder.

En efecto, a la hora de hablar del concepto de error - por lo menos en el campo de la Lingüística Aplicada -, lo primero y más importante que hay que tener en cuenta es que un error grave consiste en confundir el propio término ‘error’ con otros como ‘falta’, ‘lapsus’, ‘equivocación’ que, teóricamente, parecen ser sinónimos, pero que en realidad, encierran en sí mismos un contenido algo diferente o mejor dicho matizado que es imprescindible aclarar. Así, conscientes de este aspecto, intentaremos, a continuación, marcar la diferencia o el matiz que existe entre ellos y el concepto base.

Para aclarar el alcance de cada uno de ellos, nos remitimos a las definiciones recogidas en J. Norrish (1983:7) según las cuales un *error* es una desviación sistemática, una *falta* es una desviación inconsistente y eventual, y un *lapsus* consiste en una desviación debida a factores extralingüísticos, como falta de concentración, memoria corta, etc.

También define estos términos el ‘Diccionario de términos clave de ELE’ del Centro Virtual Cervantes (CVC)⁸⁶, según el cual el error consiste en «aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta.»

La equivocación sería la ‘confusión de una cosa por otra, debido a un descuido, al desconocimiento o a un error’ mientras que la falta se entiende como ‘infracción o incumplimiento de una norma o de una obligación’. En cuanto al lapsus, consiste en una ‘equivocación que se comete por descuido’ de modo que se habla de *lapsus linguae* para referirse a la equivocación que uno comete cuando habla o *lapsus calami* para referirse a la que se comete escribiendo.

Tras esta vista panorámica del concepto de error, vamos a ver la postura de Corder al respecto antes de adentrarnos en la oleada de críticas formuladas por los diferentes estudiosos del AE.

2.3.1. El error visto como un fenómeno positivo: S.P. Corder

Corder (1967), en su famoso artículo «The significance of Learners’ Errors», realiza una distinción entre el concepto de *error* y el de *falta* o *equivocación*. Según él, el *error* es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error

⁸⁶ <http://www.google.es/search?q=www.cvc.cervantes.es&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a>

sistemático), mientras que los términos *falta* o *equivocación* se usan para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiz comete por lapsus, fallos o descuidos. Sin embargo, gran parte de los investigadores reconocen que en la práctica no es tan fácil llevar a cabo esta distinción.

Para matizar algo el concepto de errores, Corder (1967) retomado en Sonsoles Fernández (1997:27), deja claro que los errores, como producto inevitable y necesario en el proceso de adquisición de la L1 y también en el proceso de aprendizaje de la L2, son informaciones importantísimas tanto para el profesor, el investigador y principalmente para el aprendiz que sirven de base para cualquier valoración. A este respecto escribió en el mismo artículo al que venimos aludiendo anteriormente:

«Estos errores tienen un triple significado. Primero para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera.»⁸⁷

Corder hizo observar que, hasta un determinado momento de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los autores trataban los errores y su corrección de una forma superficial, como si éstos no tuvieran importancia, pero más tarde se llegó a la conclusión de que el profesor podía detectar áreas deficitarias del alumno e intentar dirigir la enseñanza de modo que éste pudiera evitar o superar estos errores. Son los errores los que van a proporcionar evidencias del sistema de la lengua que los alumnos han aprendido en un determinado momento y que de hecho lo caracterizan. A este respecto, escribió: «...juzgamos el conocimiento que tiene un extranjero de nuestra lengua por el número y tipo de errores que comete.»⁸⁸

⁸⁷ Corder, S. Pit (1967): «The significance of Learners' Errors» (Ed. 1981, 11)

⁸⁸ Corder, S. Pit (1967) citado en Monroy Casas, R. (1992:70).

Para él los errores constituyen una etapa o un paso necesario que tiene que atravesar el aprendiz en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En otras palabras, el error es un producto inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje puesto que según la teoría del aprendizaje de M. E. Palmer (1917:162) todos los seres humanos estamos dotados por naturaleza de la capacidad para aprender lenguas, por lo cual los errores son un fenómeno inevitable en el aprendizaje de lenguas modernas.

Como bien recoge Sonsoles Fernández (1997:27):

«...El aprendiz de una L2 pasa, necesariamente también, por una serie de etapas y en cada etapa, también, son 'normales' producciones idiosincrásicas que no se adecuan todavía a las de la lengua meta. Por tanto, desde esa perspectiva, no sería riguroso hablar de 'errores' ...»

Por otra parte, en el AE, los errores son vistos como un fenómeno que caracteriza las diferentes etapas que atraviesa el estudiante en su proceso de aprendizaje antes de alcanzar la competencia deseada, y como tales, son necesarios y positivos porque indican el proceso que se está siguiendo, de modo que le permiten darse cuenta de que de verdad existe un proceso de aprendizaje en curso.

Volvemos a apoyarnos en Sonsoles Fernández (1997:27)⁸⁹ para afirmar que «en términos generales, se considera error a toda transgresión involuntaria de la 'norma' establecida en una comunidad dada.». Considerando la norma como un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es 'normal' común en una comunidad dada.

De igual modo, Sonsoles Fernández (1997) entiende que el error debe ser definido tanto en relación con el aprendiz como en relación con el profesor porque ambos participan de alguna forma en ese proceso de aprendizaje.

Así, Sonsoles Fernández⁹⁰ señala que la mayoría de los que se encuentran en el proceso de aprendizaje de una lengua, ven los errores como una limitación que, en el caso de alumnos adultos, conlleva muchas veces un recorte de la comunicación. No obstante, los

⁸⁹ Fernández L., Sonsoles (1997): “*Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*”, Colección Investigación Didáctica (CID), Madrid, página 27.

⁹⁰ Fernández L., Sonsoles (1988b) retomada en Fernández L. Sonsoles (1997:28).

errores son elementos valiosos para el alumno ya que muestran los puntos débiles que merecen más atención para mejorar y aumentar su IL.

Para algunos profesores, encontrar y señalar errores es lo más importante, y se comportan como si los errores fueran lo único que buscan, de modo que llegan a olvidarse de lo esencial: el valor didáctico del error. A partir de una lectura constructiva de ellos se puede impulsar sobre todo del desarrollo de la comunicación y posibilitar que el aprendiz reestructure sus hipótesis; en el afán de corregir, muchas veces, se interrumpe constantemente la comunicación, sin conseguir el objetivo, ya que se ha probado que esa corrección es absolutamente ineficaz (Hendrickson 1979:10; Chaudron, 1977:29-46).⁹¹

En conclusión, Sonsoles Fernández (1988b, 1997) piensa que sin el error no se aprende lengua porque ésta no se puede dominar sin previo aprendizaje. Y en ese sentido, creemos que podemos afirmar sin riesgo de equivocarnos que nadie nace con una lengua ya hecha. Pues el error es índice para atestiguar el esfuerzo que hace la persona para mejorar la lengua que está aprendiendo. Y eso se puede hacer extensible a otras muchas actividades que los humanos desempeñamos. Y como bien sabemos, los errores cometidos por los aprendientes pueden ser principalmente de dos órdenes, es decir que pueden tener sus causas en su lengua materna (LM) u otras que habrá aprendido anteriormente, o bien ser producto del propio proceso en el que está inmerso: la adquisición de una lengua extranjera (L2).

Así pues, se distinguen errores de interlengua: los ocasionados por influencia de la L1, y errores de intralengua: los que surgen del propio proceso de adquisición.

Pero antes que nada, urge notar que en los dos niveles los errores pueden manifestarse como errores transitorios y errores sistemáticos. De todo ello vamos a hablar a continuación.

• Errores de interlengua: transferencias

Se refiere a los errores causados por interferencia con la lengua nativa del estudiante o con otras lenguas que ha aprendido anteriormente. La transferencia interlingüística es el concepto básico de los estudios contrastivos. Reflejan la estructura de otra lengua en la que el hablante tiene competencia lingüística traduciendo desde ella. Teniendo en cuenta eso podemos afirmar con L. Pound Ezra que «todo error es principio de otra verdad.», aún cuando nos parezca que sea inventado adrede por el aprendiz para llamar la atención del profesor o comprobar la competencia del mismo.

⁹¹ Hendrickson, J. M. (1979): “*Error Analysis and Error Correction in Language Teaching*”, Seameo Regional Language Centre, 10.

Chaudron, C. (1983): «*A descriptive Model or Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors*», in Language Learning, 27, (1: 29-46).

¿Qué ocurre en realidad?

Al aprender una LE, el estudiante ya posee un conjunto de hábitos, es decir, los de su L1. Algunos de esos hábitos ayudan al aprendizaje de LE, mientras que otras lo dificultan.

En la perspectiva behaviorista, como ya hemos subrayado, cuando los hábitos de la L1 son favorables a la adquisición de los hábitos de la LE, hay una ‘transferencia positiva’. De acuerdo con ese enfoque, el aprendizaje de LE consiste, además en superar las diferencias entre los sistemas de L1 y de LE.

Basándose en el behaviorismo, las investigaciones sobre la LE se concentraban en la comparación sistemática entre dos lenguas. Los materiales más eficientes son aquellos que se basan en la descripción científica de la lengua que se busca aprender que se compara cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua materna del aprendiz. Esta afirmación inspiró el modelo de AC. Otro defensor del AC, Robert Lado (1957) afirma que *«aquellos elementos que son semejantes a la LM de un aprendiz serán simples para él, y aquellos que son diferentes serán difíciles.»*

Precisamente el AC defiende que al comparar la L1 de un estudiante con la lengua meta que quiere alcanzar, y notar sus semejanzas y diferencias se podrían prever los ítemes lingüísticos que causarían dificultades y los errores que el individuo cometería. Y esa identificación de puntos semejantes y diferentes entre las lenguas, permitiría planificar una metodología que llevaría a un mejor rendimiento pedagógico, y consecuentemente, reduciría la ocurrencia de errores.

En esa línea, se proponían ‘técnicas’, como repeticiones de estructuras o ejercicios de sustitución, que disminuyen la interferencia y promueven el establecimiento de los nuevos hábitos para aprender la LE, pero el enfoque behaviorista resultó ser una explicación incompleta sobre la adquisición de la LE.

• ***Errores de intralengua: errores propios de cualquier aprendiz de L2.***

Mientras que los errores de interlengua reflejan transferencias de la lengua materna del aprendiz, en cuanto a los de intralengua, incluyen los cometidos por cualquier aprendiz, sea cual sea su L1. Así pues, los errores de intralengua pueden definirse como errores propios surgidos a lo largo de la adquisición de la segunda lengua y que ocurren en cualquier aprendiz, independientemente de cuál sea su lengua materna. Son errores comunes a todos los aprendices de una segunda lengua y se refieren al efecto de la lengua meta en el proceso de aprendizaje. Notemos que los errores de intralengua al contrario de los de interlengua son internos al aprendiz.

Por ejemplo, un aprendiz de español sea japonés, inglés, brasileño, o francés, producirá en un momento determinado de su aprendizaje errores parecidos a los que citamos a continuación. Podrá decir por ejemplo: **he ponido* en vez de *he puesto* porque viene a aplicar una regla de la conjugación verbal según la cual para formar en español el participio pasado de los verbos de la 2ª y 3ª conjugaciones se añade – *ido* al radical, ignorando así el hecho de que este verbo forma parte del grupo de verbos irregulares. Del mismo modo, estos aprendices pueden decir **soy en casa* en vez de *estoy en casa*. En la misma lógica, escribirán **la problema*, **la coche*, **la color*, **el mano* o **el serpiente*. Asimismo, puede ocurrir que se escriba **El niño ha rompido la mesa de su madre* en lugar de *El niño ha roto la mesa de su madre*. Bastan estos ejemplos para ilustrar dicho fenómeno.

Este tipo de errores se refleja tanto en la producción oral como escrita de nuestros estudiantes. En este trabajo nos enfocaremos en los que aparecen en la expresión escrita tal y como recogemos en el esquema de nuestro trabajo.

Errores transitorios y errores sistemáticos

Se da el nombre de errores transitorios a los resultantes de las circunstancias. Muy a menudo aparecen en determinadas etapas del proceso de aprendizaje y no son sistemáticos. La causa que los provoca es normalmente una falta de adecuación en las técnicas de enseñanza o en el orden de presentación de las estructuras. Vienen a desaparecer una vez reparadas las técnicas y la práctica de ejercicios. Pertenecen a la actuación.

En cambio, los errores sistemáticos son los que reflejan un mal conocimiento de las reglas y que caracterizan la lengua de un grupo de estudiantes. Se trata de errores típicos, identificables a través de estudios contrastivos entre la lengua nativa y la lengua meta. Los origina la ausencia de una categoría o estructura en la lengua nativa del estudiante.

De todo lo anterior se saca la conclusión según la cual todos esos conceptos tienen algo en común: la desviación, o más bien, el descuido sea o no voluntario y que además van relacionándose con aprendices de una lengua.

Pero, al igual que muchos estudios empíricos de los años sesenta, setenta y ochenta han basado su trabajo en las líneas trazadas por Corder en cuanto al concepto de error (G. Nickel, 1971c; B. Hammarberg, 1974; M. Olsson, 1974; G. Vásquez, 1987; y todavía otros más) va a haber una serie de críticas formuladas por otro grupo de investigadores⁹².

2.3.2. El error visto como un fenómeno negativo: críticas a S.P. Corder

⁹² Puede consultarse en el apartado 2.3.2.

Ante todo, hará falta recordar que desde su visión tradicional, el error siempre ha sido considerado como síntoma de fracaso, bien sea de parte del alumno, bien sea de parte del propio profesor, y como tal resulta indeseable e indeseado. Como bien comentaba Torijano (2004:15):

La mayoría de los profesores considera que los errores son algo indeseable e indeseado, síntoma de fracaso, bien por parte del alumno – por no “prestar atención ni escuchar debidamente”-, bien por parte del propio profesor – por no hacerse entender de una forma más clara o por no dar a los estudiantes el tiempo suficiente para practicar lo que les haya enseñado -.

Como vamos a comprobar a continuación, muchos investigadores y profesionales de la Lingüística Aplicada, tras numerosos análisis, y considerando la evolución en el procedimiento del AE, han llegado a plantear la cuestión del concepto de error desde otro punto de vista distinto al de Corder. Para ellos, contrariamente a lo que proponía Corder, los errores son más bien una influencia negativa en el proceso de aprendizaje y de hecho no favorecen mucho el desarrollo del mismo.

Entre los opositores a la teoría de Corder, Santos Gargallo (1993:79) menciona a H. Ringbon (1986) y W. Zydatiss (1974:232-233) que proponen la reorientación del concepto de error. Para ellos no era cuestión de valorar las instancias erróneas, constituyentes de una competencia transitoria, y así considerarlas aceptables. También critican a Corder lo cíclica que era su argumentación, que descansa en el hecho engañoso de que el estudiante nunca habla la lengua meta.

En este punto nos parece oportuno atrevernos a afirmar que nuestra postura está a favor de Corder, porque como él, pensamos que por miedo a cometer errores el estudiante se obstina a hablar, y de hecho, queda bloqueada la comunicación. Asimismo, el estudiante, con el sentimiento a ser ridiculizado o humillado, bien sea por sus compañeros, bien sea por su profesor, o ambos a la vez, se encuentra en una situación de inhibición total que le impide desarrollar cualquier forma de comunicación. Pues está convencido de que haga lo que haga, si se producen errores en la comunicación, es por culpa suya y que por lo tanto tiene como obligación evitarlos a todo coste de tal manera que lo único que pasa en su mente es ir analizando cada elemento de su frase antes de soltarlo. Y eso, no sólo necesita mucho más tiempo sino que al final le cuesta mucho trabajo expresarse de modo espontáneo y el resultado, aunque triste, es el silencio. Según recoge el ya citado J.A. Torijano (2004:17),

parece que uno de los factores de indecisión a emprender la comunicación en situaciones de aprendizaje de segundas lenguas sería el alto grado de autoestima y de *ridículo* que se nota generalmente en ciertos grupos de estudiantes y especialmente en estudiantes procedentes de culturas como la japonesa (y quizá en menor grado, los alumnos taiwanesas o coreanos) o alemana. También lo es el concepto de *perfección*.

En el desarrollo de su hipótesis, J. A. Torijano va todavía más allá aludiendo al “aprendizaje defensivo” definido por E. Stevick (1978). Según esa forma de comportamiento,

«El estudiante está preocupado no tanto por intentar expresar lo que le gustaría comunicar como por expresar lo que cree que puede decir sin cometer errores, de forma que la importancia real del acto de comunicación pasa a un segundo plano mientras que el estudiante se concentra en la forma “correcta” de lo que intenta decir. “¿Será esa la entonación correcta? o ¿irá el pronombre en ese lugar?”»

Otro opositor a Corder es B. Landriault (1980:86)⁹³ que nos propone el siguiente esquema de la evolución del concepto de error:

1. Tipo de análisis: *Análisis Contrastivo.*

Fundamento teórico: *Lingüística estructural y behaviorismo.*

Campo de interés: *Descripción de la lengua y predicción del error.*

Concepto de error: *El error es una tarea, una violación del sistema lingüístico de la lengua meta.*

Causas del error: *Interferencia con L1.*

2. Tipo de análisis: *Análisis de errores*

Fundamento teórico: *Lingüística generativo-transformacional y cognitivismo.*

Campo de interés: *El error es útil y necesario. Es una característica sistemática y refleja la competencia transitoria en un momento dado.*

Causas del error: *Interferencia con L1, características de L2 y las propias estrategias de enseñanza.*

⁹³ Landriault, B., (1980: 86) citado en Santos Gargallo, Isabel (1993: 79-80).

Más adelante, en este trabajo vamos a aplicar estas características a los errores de nuestros informantes y las vamos a comprobar a través del comentario de las muestras de lengua recogidas como corpus de datos para nuestra investigación.

Como conclusión a este apartado de nuestro trabajo, nos parece útil resaltar que frente a las dos actitudes ante el error hemos comprobado que ni una ni otra es de más. Lo importante que hay que inculcar a los estudiantes será animarles a superar el miedo que tienen a cometer errores. Porque en realidad lo que se va a valorar no será tanto *cómo* se expresa un hablante sino *qué* quiere decirnos. Sólo esto es lo más importante en cada situación de *acto de habla*. Pero, eso no significa que deba olvidarse por completo del cómo se dicen las cosas en la comunicación dado que ocurre que a veces lo que provoca tal situación es llegar a bloquear, o mejor dicho, impedir la comprensión del mensaje. A este respecto afirma Torijano (2004:11):

«...Bien es cierto que hay errores que pueden suponer el fracaso de la comunicación, o simplemente producir alguna reacción social (o algún ligero enfado), ante lo inesperado de una expresión, pero, generalmente, el oyente está más concentrado en el contenido del mensaje que en el código, es decir en la forma, algo difícil de creer para el estudiante, especialmente si practica situaciones reales y hay un profesor en una esquina del aula recogiendo lo dicho en clase para hacer después repaso de las formas erróneas que el estudiante ha utilizado...»

2.4. La expresión escrita

2.4.1. Qué es escribir

Si nos planteamos investigar acerca de la habilidad para escribir en una segunda lengua, primero de todo convendrá aclarar el alcance de *qué es escribir de modo general* así como de *qué es escribir en una lengua extranjera o lengua segunda*.

Para obtener una definición lo más objetiva posible, hemos consultado el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) que entiende escribir como: Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie. Y es también componer libros, discursos, comunicar a alguien por escrito algo, etc., etc.

Esta definición recoge dos vertientes fundamentales de la escritura: la escritura como acto mecánico (representar palabras con letras) y la escritura como manifestación de la creatividad de la mente humana.

Escribir es poner la cara, hablar de frente. Los escritores no son esas personas retraídas y solitarias que nos pintan, todo el que escribe se juega algo en sus palabras. Lo que el poeta, el columnista o el autor de un blog tienen en común es la necesidad de decir lo que piensan o sienten, y no pueden o no deben callar. Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA y la Sociedad Interamericana de Prensa, entre 1987 y 2006 fueron asesinados en Colombia 121 periodistas, sólo porque tuvieron el valor de decir lo que pensaban, no en voz baja sino por escrito. Escribir es, también, un trabajo como cualquier otro. Escribir no es sólo inspiración, sino también transpiración. La buena escritura es el resultado de muchas horas de trabajo, de armar y desarmar, de coser y remendar, de podar y reescribir, no una sino muchas veces. A un periodista que le preguntó a Faulkner cuál era la fórmula para ser un buen novelista, le respondió: "Noventa y nueve por ciento de talento... Noventa y nueve por ciento de disciplina... Noventa y nueve por ciento de trabajo.

Escribir es una aventura fascinante. Cuando escribimos - como en toda aventura - no sabemos qué sorpresas nos esperan, ni adónde vamos a llegar; esto explica esa mezcla de fascinación y de terror que sentimos frente a la hoja en blanco. La escritura no se deja encerrar en mapas ni esquemas mentales. Aún no hemos acabado de escribir unas cuantas líneas, cuando empiezan a aparecer nuevos caminos y senderos inesperados; imposibles resistir a la tentación de extraviarse por alguno de ellos. Muchas veces la ruta que buscábamos en vano se encuentra en uno de esos desvíos. Otras veces, mientras escribimos se nos revela una idea brillante -tanto que no parece nuestra- como si alguna voz nos la hubiera dictado o como si alguien nos estuviera llevando de la mano.

Para Daniel Cassany, escribir es comunicarse de manera coherente utilizando el código escrito. Ya que *escribir* supone mucho más que conocer el abecedario, saber “juntar letras” o firmar el documento de identidad. Por lo tanto, escribir significa poder elaborar una variedad de textos como un currículum personal; una carta para el periódico que contenga la opinión personal sobre temas como el tráfico rodado, la ecología o la xenofobia; un resumen de 150 palabras de un capítulo de un libro; una tarjeta para un obsequio; un informe para pedir una subvención; una queja en un libro de reclamación; y muchas cosas más.

¿Y quién puede estar seguro de que, a lo largo del día, no se verá obligado a escribir algo: una nota, un apunte, un informe, una comunicación? ¿Quién no tendrá que elaborar un currículum, llenar una solicitud, responder un cuestionario?

Por lo tanto, el tratamiento de la expresión escrita desde una perspectiva comunicativa hace hincapié en la importancia del código escrito como medio de comunicación, y se

preocupa de destacar los procesos involucrados en la producción de un texto. De este modo, la escritura se concibe como un medio y como un fin.

La vida moderna nos exige un completo dominio del lenguaje, en especial, del escrito. Para sobrevivir en este mundo altamente tecnificado debemos valernos de él.

Igualmente, Cassany sostiene que la pedagogía de la escritura debería ayudar a los maestros y a los jóvenes a descubrir esta dimensión de rebeldía, de aventura, de experimento y de juego incierto que tiene el acto de escribir. Lo demás es gramática.

La escuela es la encargada de enfrentar al niño con el complejo mecanismo de la escritura. No es, por supuesto, la única responsable. Las etapas posteriores de la educación tienen que seguir perfeccionando esa técnica, lo que, lamentablemente, rara vez hacen.

En este sentido el docente es quien debe transmitir la idea de que hay que leer, releer y corregir los trabajos, antes de darlos por buenos.

Escribir puede consistir también en transmitir ideas y pensamientos, en forma coherente y correcta, por medio de palabras.

Lo que bulle en nuestros cerebros es, generalmente, mucho más de lo que podemos expresar por escrito. Tenemos, por lo tanto, que simplificarlo, podarlo, descartar lo secundario, seleccionar lo imprescindible.

Y, aún después de haber hecho todo esto, hay que tener en cuenta que nuestro eventual lector no piensa lo mismo que nosotros, tiene diferente cultura (mayor o menor, según el caso), sus intereses no coinciden con los nuestros.

Es cierto que escribir es todo esto y mucho más. Pero, sin dejar de lado la vertiente creativa de la escritura, en nuestro trabajo, en primer lugar, nos vamos a enfocar en aspectos relativos a lo que supone adquirir una competencia o enseñar a comunicarse por escrito en una segunda lengua. Por lo tanto, creemos conveniente incluir algunas precisiones al respecto.

En primer lugar, es importante notar – aunque resulte muy obvio – que no es lo mismo la lengua oral que la escrita. En este sentido, Teresa Bordón (2006:182)⁹⁴, recoge que las destrezas escritas – frente a las orales que en la lengua materna se adquieren de manera natural - siempre son el resultado de un proceso de aprendizaje. Esto no es exactamente lo mismo en el caso de una segunda lengua, puesto que la adquisición de las destrezas orales, también son el producto de un proceso de aprendizaje.

De este modo, vamos a empezar por establecer en qué consiste escribir. Para escribir, al igual que para poder leer, es absolutamente necesario dominar un determinado alfabeto. Y

⁹⁴ Bordón, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, Arco Libros. Cap. 9, página. 182.

así lo destaca Cassany, cuando afirma que el alfabeto y la caligrafía son los dos aspectos fundamentales para empezar a escribir.

Pero saber escribir es más que controlar determinadas grafías y saber combinarlas para formar significados. La escritura es una herramienta de comunicación que puede ser muy poderosa. Para que sea efectiva será necesario que el “escritor” domine tanto mecanismos lingüísticos como pragmáticos.

Por lo tanto, añade la propia Teresa Bordón, al plantearse la escritura en E/L2 habrá que tener en cuenta que los aprendices realmente conozcan el abecedario en el que se escribe en español. Asimismo, también será necesario que el alumno sepa las reglas de morfosintaxis y el vocabulario españoles de manera que lo escrito sea gramaticalmente correcto; Y, también el aprendiz deberá ser consciente de lo que quiere comunicar con su texto. Estos aspectos los desarrollaremos más profundamente a lo largo de nuestro trabajo.

Todo lo anterior nos lleva a desarrollar por un lado las diversas funciones de la escritura y por otro sus características fundamentales.

Primero de todo, es importante saber que la enseñanza de la escritura llamada también redacción, composición, o producción escrita, constituye uno de los objetivos más relevantes del aprendizaje de una lengua, sea la materna o una segunda.

Pues, como es bien sabido, una de las funciones de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido a lo largo del tiempo pasado; y eso se llama también historia en cierta medida. Además, el expresarse por escrito de manera correcta y adecuada nunca ha resultado para nadie una cosa fácil de lograr. A este propósito, escribió Teberosky⁹⁵: *«la escritura no es un simple instrumento de codificación del lenguaje oral sino que se trata de un sistema de representación con unas propiedades particulares y que impone restricciones a lo que representa.»* La escritura consiste en una actividad cognitiva compleja y un proceso continuo de resolución de problemas. Es una destreza lingüística que tiene en cuenta muchos aspectos. Comparándola con la expresión oral, no admite improvisación como ella sino que todo se hace según normas preestablecidas. M. Hernández y G. Quintero (2001) consideran la expresión escrita como *«un sistema lingüístico relativamente independiente de la expresión oral.»*⁹⁶ y entienden que:

⁹⁵ Teberosky, A. (2000): *Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Sistemas de escritura, constructivismo y educación. En Homo Sapiens.*

⁹⁶ Hernández, M. y Quintero, G. (2001): *Comprensión y composición escrita, Estrategias de aprendizaje.* Editorial Síntesis, Madrid, página 50

«Esta independencia no pretende negar las semejanzas que ambos sistemas comparten y entre las que cabría citar su complejidad, su innegable contribución al desarrollo del pensamiento, o las áreas de formación semántica y léxica, al constituirse todas ellas como manifestaciones de un mismo lenguaje. »⁹⁷

Así pues, la expresión escrita tiene sus propias características y sobre ellas nos extenderemos en posteriores apartados de este trabajo. No obstante, antes de adentrarnos en ellas, nos parece oportuna una reflexión acerca del alcance de lo que realmente significa expresión escrita.

Para el Doctor J. Khemais⁹⁸ que expone su opinión al respecto en su trabajo titulado: *Fundamentos de la Expresión Escrita*,

«La expresión escrita conforma un conjunto de habilidades intelectuales esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera». Y «Producir textos escritos no es solamente presentar una serie de frases vinculadas entre sí de una manera directa o indirecta. Escribir constituye un complejo proceso porque exige determinar y dominar estrategias que van más allá de la simple apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico...»

En lo que se refiere a la expresión escrita conocida como redacción o composición - aunque a menudo se utilizan como términos sinónimos - hay quienes piensan que no son lo mismo. En este sentido, J. Galí Herrera (1974)⁹⁹ trata de aclarar la diferencia entre ambas cuando escribe: *«Redacción y composición no es la misma cosa. Llamaremos redacción a la expresión escrita espontánea del niño y composición a la expresión escrita reflexiva y ordenada.»* De esa definición, ya podemos sacar como primera conclusión que la composición resulta más compleja que la expresión escrita ya que no es el dominio del niño sino del adulto. Sin embargo, la composición es más natural.

Hilda Basulto (1977)¹⁰⁰ está en la misma línea cuando afirma:

«Hay diferencia entre redactar y componer. En la composición, los elementos se crean o se combinan a gusto, con entera libertad y con una dosis más o menos copiosa de la

⁹⁷ Hernández, M. op. cit. página 50.

⁹⁸ Khemais, J. (2003): *Fundamentos de la expresión escrita* (King Saud University, College of Languages and Translation, Research Centre).

⁹⁹ Galí Herrera, J. (1974): *“Didáctica del lenguaje”*, Barcelona, Teide, página 83.

¹⁰⁰ Basulto, H. (1977): *Curso de redacción dinámica*, México, Trillas, página 15.

tan preciosa originalidad. [...]En la redacción, en cambio, el autor se limita a dar forma escrita a un tema dado.»

Por otra parte, como recoge M. Hernández (2001)¹⁰¹, la investigación sobre la composición escrita ha sido muy lenta de modo que sólo en estos últimos quince años es cuando se ocuparon de verdad los investigadores de lo que tiene como característica específica en relación con las demás destrezas.

Y este mismo autor menciona que de todos los procesos que intervienen en la composición escrita, el de planificación reviste una importancia capital puesto que justamente es el que se ocupa de la recogida de la información a largo plazo así como del contexto de la tarea con el fin de precisar los objetivos y el plan de escritura que dirija posteriormente la producción del texto. Pues, durante este proceso, el escritor se enfrenta a tres problemas básicos que son qué contar (generación de ideas); cómo contarlo (organización de las mismas); y en qué momento es adecuado empezar a contar lo previsto (control del proceso de producción).

Asimismo, para un desarrollo normal y adecuado de la expresión escrita, será muy importante tener en cuenta sus características y considerar como objetivo principal la buena organización del texto escrito. Pero, como es de sentido común, lo que ante todo se impone conocer es el alfabeto de la lengua en la que se va a escribir, así como su caligrafía para producir textos que puedan ser interpretados por el posible lector. Esos dos aspectos psicomotrices resultan indispensables.

Además, como da a entender muy explícitamente Teresa Bordón¹⁰² (2006:182),

«Las destrezas escritas nunca se adquieren de manera natural, sino que siempre son el resultado de un proceso de aprendizaje. El tratamiento de la expresión escrita desde una perspectiva comunicativa hace hincapié en la importancia del código escrito como medio de comunicación, y se preocupa de destacar los procesos involucrados en la producción de un texto. De este modo, la escritura se concibe como un medio y como un fin.»

Por lo tanto, se impone especificar los rasgos fundamentales que confieren a la expresión escrita sus características.

¹⁰¹ Hernández, M. op. cit., página 50.

¹⁰² Bordón, Teresa op. cit., página 182

2.4.2. Qué hay que enseñar en la escritura

• Características de la expresión escrita:

Un texto escrito que realmente comunique un mensaje – sea éste unas instrucciones para preparar un plato determinado o un poema – estará dotado de unos rasgos – lingüísticos y pragmáticos – que le conferirán su entidad.

En lo que respecta a lo lingüístico, urge señalar que un texto escrito tiene que cumplir con ciertas normas, que incluyen el control de las reglas de ortografía, morfología y sintaxis, así como dominio del léxico con todo lo que contiene de precisión e imprecisión. Este último asunto nos parece especialmente relevante porque del léxico depende primordialmente la comprensión de todo mensaje escrito. Por eso la elección de las palabras desempeña un papel capital, lo cual no significa que los demás aspectos sean de menor importancia.

Un texto requiere también un dominio pragmático que se establece en términos de adecuación. Y como elementos fundamentales para la elaboración de textos eficaces destacaremos la cohesión, la coherencia.

Todos estos aspectos los resume Beatriz Taberner¹⁰³ cuando escribe:

«Todo escrito, poseedor a su vez de una estructura sintáctica, semántica y comunicativa, debe reunir una serie de propiedades que podríamos, a grandes rasgos, resumir en las siguientes: adecuación, coherencia y cohesión. El primero de estos aspectos a tener en cuenta pretende que el autor de un texto, antes de escribirlo, tenga muy presente cuál va a ser la intención de su escrito, y conforme a ello, deberá enmarcarlo dentro de un tono, una sintaxis y otra serie de factores que se adecuen al objetivo a desarrollar por ese escrito en cuestión.

El siguiente aspecto a tener en cuenta sería la coherencia, es decir, la significación general extraída del texto que, pese a ser el resultado de un todo, está íntimamente relacionado con la disposición de cada una de las partes que lo configuran. Para que un texto sea coherente debe contar con una adecuada disposición de las ideas.»

La cohesión, consiste en un elemento muy importante sin el cual los diferentes párrafos del texto se quedarán sin nexo desde el punto de vista de la comprensión gramatical. Se lo puede denominar estructuras textuales por desempeñar un papel muy importante en su globalización.

¹⁰³ Taberner, B. (2006): *Guía para escribir cartas y e-mails*. Colección: Manuales de la lengua española, Madrid, página 10.

Como se recoge en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes:

«Es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. La establece el emisor y el destinatario la reconoce, y se materializa en guías puestas en el texto por aquél a disposición de éste, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión del mismo. Para ello se recurre a tres grandes tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. Estos establecen relaciones entre diversas unidades de la superficie del texto (palabras, frases, párrafos, enunciados...)».

Así definida, la cohesión tiene mucho que ver con la gramática, es decir con elementos formales como por ejemplo la puntuación (coma, punto y coma, minúscula, mayúscula y otros signos,...); así como con la utilización adecuada de los nexos, es decir los conectores lógicos (los marcadores textuales, las conjunciones de coordinación,...); las anáforas (pronombres personales, demostrativos, relativos, la sinonimia, la antonimia, el hiato, la elisión...) y por fin otros aspectos como los verbos, los determinantes, el orden de los elementos en la frase.

En otras palabras, según recoge Beatriz Taberner (2006:11)¹⁰⁴

« (...), llamamos cohesión a esa ordenación del texto que procura la interdependencia entre los apartados y que se realiza a través de una serie de mecanismos lingüísticos entre los que sobresalen: los conectores textuales (conjugaciones y locuciones conjuntivas), las repeticiones (elipsis, sinónimos...) y los pronombres deícticos y anafóricos»

Relacionado con el rasgo anterior está el de la *coherencia* que resulta ser también un rasgo muy fundamental. A diferencia de la cohesión, la coherencia tiene mas que ver con la pragmática expondremos más adelante.

Según recoge el Diccionario de términos clave de ELE¹⁰⁵, la coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores.

¹⁰⁴ Taberner, B. op. cit. Página 11.

¹⁰⁵ Diccionario de términos Clave de Ele del Centro Virtual Cervantes.

Entendida como propiedad textual, la coherencia se definió como la estructura profunda del texto. Se trata de relaciones en el nivel profundo del significado, que pueden hacerse patentes en la superficie textual mediante diversos recursos lingüísticos, pero que también pueden quedar latentes. En el ejemplo [*Llovía mucho; decidimos no salir de excursión y quedarnos en casa*] la secuencia forma parte de un texto coherente, puesto que la experiencia nos dice que la lluvia suele servir de razón disuasoria en situaciones como en las que aparece esa frase. Las relaciones de coherencia que pueden establecerse en el interior de un texto son de muy diverso tipo: de causalidad, de pertenencia a una misma situación, etc.

Entendida como propiedad pragmática, la coherencia de un texto es el resultado de la acción conjunta y cooperativa de su emisor y su destinatario. No se encuentra, pues, únicamente en el texto, sino en el contexto cognitivo compartido al que uno y otro recurren para establecerla. Desde esta óptica, el texto actúa a modo de una serie de instrucciones, facilitadas a través de los diferentes mecanismos de cohesión, que guían al destinatario en la interpretación textual. Es, por lo tanto, una propiedad atribuida al texto por el sujeto que lo interpreta. La coherencia no exige necesariamente coincidencia con el conocimiento que los interlocutores tienen del mundo real, en el que se produce el discurso; puede coincidir con el que tengan de un mundo imaginario, creado por el mismo discurso. Una noticia de prensa, por ejemplo, en la que se dé por supuesto que el periodista puede volar merced a sus propias fuerzas, presentará problemas de coherencia; dejará de tenerlos si el texto en lugar de ser una noticia consiste en la crítica de una película cuyo guión permite la aparición de seres con esos poderes.

Y a este respecto Cassany (2007:319-320) añade una serie de elementos que incluye la coherencia textual como son la cantidad de información, la calidad de información y la estructuración de la información.

Más adelante, el propio Cassany¹⁰⁶ enumera otros elementos como la selección de la información (ideas claras y relevantes); la progresión de la misma (orden lógico, tema/rema...); la estructura del texto (partes, introducción, conclusión...), y por último, la estructura del párrafo (extensión, unidad...).

Siguiendo la misma lógica, Graciela Reyes¹⁰⁷ escribe:

¹⁰⁶ Cassany, Daniel (2007): *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó, Barcelona.
Página 32

¹⁰⁷ Reyes, Graciela (1998): *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español*. Arco libros. Madrid citada en Taberner, B. (2006: 10).

«Cuando decimos que un texto es coherente, queremos decir que está organizado lógicamente y que podemos interpretarlo. La coherencia es una propiedad básica del texto. Un texto es coherente si:

- 1. Su estructura significativa tiene organización lógica y tiene armonía sintáctica, semántica y pragmática entre sus partes.*
- 2. Su significado es interpretable porque ayuda al lector a hacer las inferencias necesarias.».*

Y añade:

« En el primer punto se hablaría del texto en sí, mientras que en el segundo se haría referencia a la capacidad de relación que conduce al lector a asociar el texto con otra serie de conocimientos externos.»

Para ilustrarlo, propone el ejemplo siguiente:

Me fui a comer; me desperté y puse el despertador.

Explica que desde el punto de vista sintáctico, es una oración correcta porque cumple con las reglas de la gramática española, pero que contiene un fallo en cuanto a la lógica, puesto que uno necesita primero haberse despertado mediante el despertador arreglado la noche anterior antes de irse a comer. Así, la oración normal sería:

Me puse el despertador, me desperté y me fui a comer.

Un rasgo fundamental para que un texto cumpla con éxito su función será el de la *adecuación*.

Ser adecuado significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que proporciona la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación. Supone por ejemplo acudir a la mejor selección de la variedad. Es decir, es preciso utilizar el dialecto local o el estándar más general según los casos; y también es necesario dominar cada uno de los registros más habituales de la lengua: los medianamente formales en oposición a los informales, los coloquiales en oposición a los informales, los objetivos en oposición a los subjetivos, los especializados más utilizados por el hablante, etc. Asimismo, tienen gran importancia las fórmulas y giros estilísticos que resultan propios de cada acto de comunicación.

Pero para poder conseguir este fin, es imprescindible que el hablante tenga bastantes conocimientos, aunque sean subconscientes, sobre la diversidad lingüística de la lengua.

En este sentido se expresa Cassany (2007)¹⁰⁸, cuando dice:

«La lengua no es uniforme ni homogénea, sino que presenta variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación de comunicación, etc. [...]

Dentro de un mismo dialecto, la lengua también nos ofrece registros muy diferentes: formales, coloquiales, especializados, etc. por ejemplo currar, hacer y realizar o elaborar pueden ser sinónimos en algunos contextos, pero tienen valores sociolingüísticos diferentes. [...]»

Entendida como tal, la adecuación constituye un elemento fundamental sin el cual será difícil captar la información vehiculada en un texto escrito. Por ejemplo, en una receta de tortilla española, será inadecuado decir que tras cortar las patatas en pedazos se las echa a la sartén y luego se las limpia, etc. O decir que al despertarse Carmen se fue al baño para tomar su desayuno y luego a la cocina para ducharse. Y podríamos incluir muchos más ejemplos.

Además de los rasgos anteriores, cabe mencionar otros ligados a la propia naturaleza de toda producción escrita. Uno de los más destacados es el *estilo*.

El estilo se considera una faceta del discurso que refleja las mejores maneras de tratar los temas en la expresión escrita para atraer al lector. El estilo deja entrever qué tipo de persona ha redactado el texto y también informa sobre su época y su formación literaria. De esta manera, el estilo va acompañado del registro como vamos a comprobar a continuación. El estilo denota lo culto que es cada uno. Para hacer una analogía, podemos compararlo con el modo de vestir de una persona.

Otro rasgo que debemos tomar en cuenta es el *registro*.

El registro tiene mucho que ver con el estilo, que según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

«Se entiende como el uso lingüístico determinado por el contexto inmediato de producción de un discurso. El registro se considera una variedad lingüística funcional — también denominada variedad diafásica— condicionada por cuatro factores contextuales fundamentalmente: el medio de comunicación (oral o escrito), el tema abordado, los participantes y la intención comunicativa. La forma de expresión lingüística —cuidada o

¹⁰⁸ Cassany, Daniel op. Cit. Página 317.

informal, general o específica, etc. — que escoge el hablante responde a cada uno de estos factores.

La teoría del registro incorpora el contexto al estudio de la lengua. Fue formulada por la sociolingüística y la lingüística sistémico-funcional anglosajona en los años sesenta del siglo veinte. M. A. K. Halliday, A. McIntosh y P. Strevens (1964) plantean en primer lugar estas relaciones entre uso de la lengua y situación extralingüística, perspectiva reformulada posteriormente en trabajos de referencia como el de M. Gregory y S. Carroll (1978). En español, la teoría de la variación situacional ha sido aplicada por diversos lingüistas especialmente al análisis del registro coloquial de la lengua y al estudio de los lenguajes de especialidad.»

Evidentemente, no se puede construir un texto sin *léxico*.

Para concretar el alcance del concepto de léxico, nos remitimos de nuevo al Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes que deja claro que:

«El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas pluriverbales o complejas como quinta columna o manga por hombro; el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) habla, entre otros elementos, de fórmulas fijas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticales y locuciones prepositivas: encantado de conocerle, quedarse de piedra, por medio de...). En la didáctica de la lengua, los términos vocabulario y léxico son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos.

El vocabulario forma parte del sistema lingüístico y como tal es independiente del conocimiento particular de cada hablante, lo que lo diferencia del lexicón mental, que se relaciona con la competencia de cada hablante y con las nociones de vocabulario receptivo y vocabulario productivo.»

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, se ve que el vocabulario - o el léxico - constituye un elemento básico y fundamental en la comunicación oral y escrita. Nos comunicamos por medio de palabras, es decir de un vocabulario, el cual para que la comunicación sea eficaz deberá ser correcto y adecuado al contexto. Esto no excluye que en

la interacción oral cara a cara puedan intervenir elementos no verbales como los gestos o el mimo, los cuales constituyen también un importante medio de transferencia de información.

En este estudio nos interesa fundamentalmente reflexionar acerca de la comunicación como parte de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Por lo tanto, el aprendiz de E/L2 tendrá como un objetivo la adquisición de vocabulario en cuanto que éste constituye uno de los elementos básicos de la competencia lingüística, pilar a su vez de la competencia comunicativa.

• **Las estructuras gramaticales.**

Las estructuras gramaticales constituyen otro de los elementos constitutivos de la competencia lingüística de un hablante. Y son absolutamente necesarias para organizar el texto.

De hecho, las estructuras gramaticales, como indica su nombre, son un conjunto de reglas y principios establecidos para codificar la lengua o más bien canalizarla a fin de que las unidades de dicha lengua puedan llegar a formar unidades lingüísticas mayores. Si no se estructura el lexicón, es imposible que se materialice cualquier tipo de expresión lingüística.

En el campo específico de la producción escrita, la estructura gramatical se refiere a las relaciones y funciones de los componentes de la oración. Su dominio de parte de los alumnos constituye una habilidad que incide directamente en la comprensión y expresión del lenguaje hablado y escrito.

Si bien no hay reglas sintácticas específicas para el habla o el lenguaje escrito, hay usos que les son propios. Las sugerencias para la enseñanza de las estructuras gramaticales pretenden apoyar a los alumnos a superar progresivamente los patrones sintácticos que reproducen literalmente su habla, para avanzar en el dominio de usos más propios y por ende más complejos del lenguaje escrito.

Tras aclarar estos elementos fundamentales, la cuestión que se nos plantea está en cómo poner en práctica todo eso para desarrollar a gusto la expresión escrita.

2.4.3. Qué dificultades presenta la escritura en segundas lenguas

Como toda actividad literaria, la escritura presenta mucha dificultad y todavía más cuando se trata de segundas lenguas.

Teniendo en cuenta que la expresión escrita supone competencia lingüística y competencia pragmática, se deduce que su enseñanza requiere considerar estos dos aspectos.

En el caso de tener que enseñar ¿o sería mejor decir practicar? La expresión escrita en segundas lenguas cómo se puede tratar cada una de las competencias.

Podemos presuponer que un aprendiz adolescente o adulto ya posee unas competencias generales que le han proporcionado conocimientos acerca de cómo se articula una variedad de textos: cartas, trabajos académicos, informes, instrucciones, etc. No obstante, al enfrentarse a la tarea de escribir una carta en una L2, lo que desconocerá el aprendiz será el vocabulario – formulario o no – para escribir la carta y las estructuras gramaticales para organizar su texto.

A continuación, presentaremos algunos tipos que permitan al aprendiz dedicarse a trabajar esta destreza que es la expresión escrita.

Tipos de pruebas para recoger muestras de lengua escrita

Existen diversos tipos de pruebas para llevar a cabo la obtención de ejemplos de expresión escrita en L2. Para empezar, identificaremos diferentes tipos de pruebas, posteriormente seleccionaremos las adecuadas para la tarea propuesta y redactaremos las instrucciones que permitan a los estudiantes identificar el objetivo u objetivos de la tarea y así conseguir la redacción de sus textos.

• *Tipos de pruebas adecuadas para obtener muestras de L2 representativas:*

- Elegir pruebas que partan de apoyo gráfico: fotos, viñetas, etc.
- Pruebas con instrucciones: cartas, informes, redacciones, etc.
- Resúmenes de textos escritos
- Resúmenes de textos orales
- Producción libre sobre un tema.

• *Pruebas seleccionadas para obtener muestras de alumnos benineses*

En el diseño de las pruebas tendremos en cuenta una serie de consideraciones.

En primer lugar, va a tratarse de que los alumnos escriban textos descriptivos y narrativos que, como decíamos anteriormente es una función propia del nivel B1 que nos gusta comprobar en ellos. No resultaría pertinente pedir a los alumnos seleccionados para la investigación, que redactaran textos argumentativos o una disertación literaria, ya que tales pruebas necesitan más recursos lingüísticos, así como el conocimiento de temas más especializados. Recordemos que vamos a trabajar con dos grupos de sujetos que van a ser nuestros informantes, uno de los cuales está en su nivel básico de aprendizaje del

español, mientras que el otro se encuentra en un nivel más o menos intermedio. Es decir que el primer grupo está formado de alumnos perteneciendo a lo que se entiende como “primer ciclo” en el contexto educativo vigente en Benín (classe de Troisième)¹⁰⁹. El segundo grupo pertenece por lo tanto al “segundo ciclo” (classe de Seconde)¹¹⁰.

Para poder realizar estas pruebas, los estudiantes deben tener un cierto dominio del léxico de base y disponer también de un nivel de gramática no menos importante.

El consejo que les solemos dar a nuestros estudiantes en cada situación de aprendizaje es tener un objetivo fijo, es decir tener presentes en la mente:

- De qué trata el texto;
- Por dónde voy a empezar;
- Qué voy a incluir como elementos y qué no;
- Cómo lo voy a incluir;
- A qué resultado voy a llegar, etc., etc.

Todos los informantes tendrán que realizar tres pruebas diferentes. Dependiendo del nivel de cada grupo, el número de palabras variará según se aclaran en el siguiente apartado.

Y para la realización de las mismas se va a diseñar un protocolo de actuación con los siguientes puntos:

- Indicaciones sobre el tamaño del texto. Se pedirán textos de entre 80 y 100 palabras a los aprendices de primer ciclo y de entre 130 y 170 palabras a los del segundo ciclo con un margen de un 10% de más o de menos.

- Sugerencias para obtener ideas. Lluvia de ideas para poner en el borrador, sin ningún orden, todas las ideas que les pasan por la cabeza, tanto las buenas como las malas, las inteligentes como las tontas, etc., etc.

- Recomendaciones para ordenar y organizar esas ideas mediante frases cortas y bien conectadas, así como para releer el original una vez terminado antes de entregarlo.

- Limitaciones de tiempo: en un principio, pensamos dar sesenta minutos para los principiantes y cuarenta y cinco minutos para los demás, pero luego, nos proponemos darles el mismo tiempo (30mn) para poder resaltar - o mejor dicho - medir la capacidad que tiene cada grupo de estudiantes a producir un texto, dado que en realidad son los mismos tipos de estudiantes.

¹⁰⁹ Cuarto curso de Secundaria

¹¹⁰ Quinto curso de Secundaria

☛ **Propuesta de pruebas para obtener muestras de lengua escrita (Véase el apartado 1.1. de los Anexos)**

☛ **Recogida de las copias de muestras de lengua escrita y clasificación de los mismos en tablas recopilatorias (Véase los apartados 1.2. y 2.2. de los Anexos).**

En un primer momento, vamos a:

- presentar las copias de los estudiantes de la clase de Cuarto “Troisième” en cuanto a los tres temas y luego las de la clase de Quinto “Seconde”;
- dedicarnos a su clasificación en tablas recopilatorias.

Primero, tenemos que señalar que hemos trabajado con unos ochenta alumnos y que no todos han llegado a producir muestras sobre los tres diferentes temas, principalmente les costó mucho tratar el tema relacionado al apoyo gráfico, sea con el primer grupo de estudiantes como con el segundo, lo cual se traduce por el número muy reducido en este campo, sólo la mitad.

☛ **Presentación de las copias (Véase el apartado 1.2. de los Anexos).**

2.5. Conclusión

En este capítulo hemos recogido una visión lo más exhaustiva posible sobre el concepto de error tal y como se entiende desde la teoría del AE, así como las críticas que se le han realizado. Asimismo, hemos incluido una descripción de lo que entendemos por expresión escrita y hemos propuesto algunos ejemplos.

CAPÍTULO TERCERO

METODOLOGÍA ADOPTADA Y FUENTES DE DATOS

3.0. Introducción

Este capítulo trata de la metodología adoptada para la investigación y las fuentes del corpus de datos. En él se abordan, en primer lugar, los objetivos de la investigación así como la hipótesis de trabajo. También se describe el perfil de los informantes antes de pasar a la presentación de las muestras de lenguas que han producido. Asimismo, hemos hablado de las dificultades encontradas durante la recogida del corpus de datos. Por último, hemos intentado aclarar algunas definiciones y terminologías relativas al Análisis de Errores y la enseñanza de segundas lenguas.

Empezamos por los objetivos de la investigación y la hipótesis de trabajo.

3.1. Objetivos de la investigación e hipótesis de trabajo

Respecto a los objetivos de nuestro trabajo cabe señalar que éste requiere tanto investigación teórica como una proyección práctica y didáctica de nuestros hallazgos. Por lo tanto nos planteamos tres objetivos fundamentales:

- *Teóricos*

- Establecer las características de un texto escrito
- Definir el tipo de discurso: descripción, narración, argumentación

- *Prácticos*

- Aplicar los presupuestos teóricos al diseño de pruebas para obtener muestras de expresión escrita
- Clasificar los errores para poder hacer un tratamiento didáctico de los mismos

- *Didácticos*

- Concienciar al aprendiz del valor de la lengua escrita para transmitir mensajes significativos
- Potenciar la autonomía de aprendizaje

Alcanzar estos objetivos supondrá que la enseñanza/aprendizaje del español pueda iniciarse tempranamente en la primera clase de secundaria y que se lleve a cabo de manera satisfactoria. Y de este modo, se mejorará la actuación de los aprendices de español en los siguientes cursos de secundaria y consecuentemente en la Universidad.

La hipótesis del trabajo consistirá en averiguar si hay diferencias y cuáles en los errores cometidos al principio y al final de un período de instrucción.

Para ello, hemos adoptado la siguiente metodología:

1. Fase de investigación:

- lecturas especializadas
- elaboración de tablas de clasificación de errores

2. Fase de recogida de datos, que incluye:

- Diseño de instrucciones para pruebas de expresión escrita
- Administración de las mismas
- Análisis con apoyo estadístico

Por último hemos seguido muy rigurosamente el siguiente plan para el trabajo:

- Recoger materiales auténticos – textos escritos en español por no nativos – para analizarlos y establecer las características de este tipo de discurso.
- Diseñar pruebas para conseguir muestras relevantes de lengua escrita.
- Administrar pruebas en fase de pre-test
- Realizar post-test y análisis de resultados para extraer conclusiones y posteriormente diseñar un tratamiento didáctico adecuado.
- Identificar, clasificar y analizar errores en la producción escrita
- Diseñar nuevas pruebas - paralelas a las de la fase de pre-test – para administrar después de un período de instrucción
- Identificar, clasificar, analizar los errores y compararlos con los de la fase de pre-test
- Analizar los resultados de las comparaciones y extraer conclusiones para un tratamiento didáctico de los errores y una mejora de la expresión escrita.

3.2. Los informantes y presentación de las muestras de lengua.

Tras la recogida e identificación de errores detectados en las producciones escritas de los sujetos, que van a ser posteriormente nuestros informantes en este trabajo de investigación, vamos a clasificarlos y analizarlos.

Pero, antes de entrar en ello, haremos algunas precisiones que, a nuestro modo de ver, resultan imprescindibles para enfocar bien el objetivo de nuestro trabajo.

3.2.1. La población analizada:

La población analizada está constituida por un conjunto de ochenta y dos estudiantes de los cuales cuarenta y dos del cuarto curso y cuarenta del quinto de secundaria de colegios e institutos tanto públicos como privados de Benín. Su lengua materna es principalmente el *fon* (hablado por un 24,2% de la población, es decir 1400000 de hablantes, seguido del yoruba (8%), bariba (7,9%), goun (5,5%), ayizo (3,9%), nago (3%), gen (2,1%) y el ditamari (2%)

que constituyen, dentro de las cincuenta lenguas habladas en este país, más extendidas, según recoge Jacques Leclerc en su artículo *L'aménagement linguistique dans le monde*¹¹¹).

No obstante, esta lengua se reduce al ámbito doméstico, relaciones sociales informales y para las transacciones cotidianas. Al haber sido Benín colonia francesa desde 1899 hasta 1960, el francés está muy implantado, siendo la lengua que se adopta para la enseñanza a partir de la Educación Infantil y también se usa en la administración pública e incluso, entre las familias cultas, en el ámbito doméstico. Esto hace que realmente no se considere una lengua extranjera, sino más bien una segunda lengua.¹¹² En la instrucción formal de los colegiales benineses, se incluye la enseñanza del francés en primer lugar, aunque muchos ya lo hablan, y, posteriormente, se comienza con la enseñanza del inglés y, más adelante, del español, alemán u otras lenguas como el árabe o el chino.

Es importante señalar que en Benín existen tres niveles del francés hablado (el francés estándar, el francés de África y el esnobé)¹¹³, lo cual, lógicamente, va a tener mucha influencia en las muestras de lengua escrita de nuestros sujetos, como vamos a comprobar a continuación. Los benineses francófonos manejan estos tres niveles de lengua de acuerdo con su nivel cultural, y los alumnos que han proporcionado muestras de lengua en español para nuestra investigación, presentan transferencias del francés que sólo pueden explicarse de acuerdo con el nivel del que procedan.

Es preciso resaltar que los estudiantes que han participado como informantes en este estudio son tanto de sexo masculino como femenino y de edades comprendidas entre los catorce y los veinte años aproximadamente.

3.2.2. Metodología del trabajo:

Primero, sometemos a los participantes a tres pruebas: la primera consiste en una descripción, la segunda una narración y la tercera un comentario con apoyo gráfico.¹¹⁴

Las instrucciones son las mismas para la expresión escrita en español. Sin embargo, varía la cantidad de texto que se espera en uno y otro nivel.

3.2.3. Justificación de selección de errores:

¹¹¹LECLERC, Jacques (2007): «Bénin» dans *L'Aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 27 décembre 2007, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/benin.htm>], (consultado el 11 de marzo de 2009).

¹¹² Para más información acerca de la diferencia entre lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2), véase el apartado 3.4.3. de este capítulo.

¹¹³ Para más información, véase el apartado 3.2. de los Anexos al final del trabajo.

¹¹⁴ Véase el apartado 1.1. de los Anexos al final del trabajo.

Nos hemos centrado en la clasificación y análisis de errores formales dadas las características de nuestros alumnos. Éstos reciben instrucción dos veces por semana durante dos horas. Además, las clases las lleva un profesorado no nativo con poca formación pedagógica en la mayoría de los casos.

Pues evidentemente, el contexto social de aprendizaje de una segunda lengua – y más especialmente el español en secundaria - es tal como en la mayoría de los colegios e institutos, se empieza ya el aprendizaje a partir del tercero con nociones básicas.

Por ejemplo, en el caso del instituto donde impartimos clases, el español como segunda lengua resulta ser, ya en tercero, asignatura obligatoria como las demás y una vez en cuarto, a los alumnos se les permite elegir entre el español y las ciencias físicas. La razón fundamental que sostiene este hecho es que se trata de un instituto que pertenece a religiosos de las escuelas cristianas de la orden de Juan Bautista de Lasalle y ha sido casi siempre dirigido por misioneros españoles.

Luego, en clase de quinto se plantea un problema en término de alumnos con dos años de aprendizaje frente a otra categoría a la que llamamos “principiantes mayores”¹¹⁵ o “debutantes mayores” (*grands commençants*) que nunca han tenido contacto con esta lengua: el español.

Para solucionar, o mejor dicho, para intentar encontrar alguna solución intermedia, se ha diseñado el plan curricular de tal manera que los “principiantes mayores” se sienten a gusto. Pero la mayor dificultad al proceder así es que los ya iniciados tienden a perturbar la clase por dominar ya muchos temas más que los demás.

Entonces, al elegir a estos dos niveles, pensamos medir el aprendizaje con respecto a las dificultades a las que se enfrentan cada uno de ellos, y, posteriormente, averiguar si los aprendices de quinto, con el input que habrán recibido después de dos años de aprendizaje de la lengua española, manejan esta lengua mejor que los de cuarto, por lo menos desde el punto de vista puramente gramatical.

Para alcanzar esta meta, hemos procurado someterlos a las pruebas (de pre-test) al final del curso académico 2007-2008, y luego, a las de post-test al principio del año académico 2010-2011. Los resultados hablan por sí mismos.

En lo que respecta a los errores detectados en las muestras de lengua producidas por nuestros estudiantes, ha habido de todas las categorías. Pero nos hemos centrado más en los

¹¹⁵ Nos referimos a alumnos que nunca han aprendido español aunque están en clase de Quinto porque han estudiado en colegios o institutos donde el aprendizaje del español no empieza tempranamente en clase de Tercero o Cuarto.

formales, es decir los errores que impiden seguir la comunicación y la entorpecen. No obstante, también hemos tenido que analizar otros por su carácter interesante para poder tratar del tema de Intralengua (IL), sin olvidarnos de que todavía queda una categoría sin clasificar por su carácter difícil de apreciar.

Para acometer nuestro trabajo de identificación, clasificación y análisis de los errores de nuestros informante, lo primero que hicimos fue recoger por completo todos los errores de las muestras de lengua escrita producidas por esos alumnos¹¹⁶ y proceder a etiquetarlos en diferentes categorías gramaticales y léxicas para disponer de un banco de datos generales que nos pueda servir para cualquier consulta. Se trata, por así decir, de una visión panorámica.

Una vez realizada esta tarea, nos planteamos definir unos criterios para acometer la clasificación, análisis y tratamiento de estos errores. De este modo, sólo hemos seleccionado los más frecuentes o sistemáticos que, como se verá, pueden deberse tanto a falta de competencia lingüística o sociocultural, como a causas extralingüísticas.

También, hemos seleccionado los que se relacionan con el léxico –que son numerosos– porque esos estudiantes tienden a “fabricar” nuevas palabras a partir de morfemas españoles ya existentes. Así pues, a veces aciertan, a veces no.

Por último, hemos comprobado que los errores de interlengua resultan mucho más numerosos que los de intralengua, al igual que los de ignorancia. En su tiempo sacaremos las razones que puedan estar a la base de tal fenómeno lingüístico.

Pues bien, así se presenta a continuación el análisis y comentario de los errores detectados:

3.2.3.1. Análisis y comentario de las muestras de lengua detectadas.

Tras la observación de los errores recogidos de las muestras de lengua de nuestros sujetos y su clasificación en tres grupos, vamos a dedicarnos a su análisis. En este apartado, el análisis de los errores se centrará únicamente en su descripción y comentario. Posteriormente, en el capítulo 5 del presente estudio, incluimos un análisis con apoyo estadístico para asegurar la fiabilidad de los datos.

3.2.3.1.1. Análisis y comentario de las muestras de la fase de Pre-test

¹¹⁶ Esta tabla de recogida de todos los errores puede consultarse en el apartado 2.2.1. de los Anexos

1. Errores de Interlengua

1.1. *Soy moci, que aparentemente no significa nada en español, podría tener algunas explicaciones extralingüísticas como hacer trampa, copiar mal o echar una ojeada.

Primero de todo, cabe señalar que la educación escolar en el contexto beninés siempre se hace con un alumnado tan numeroso que no pueden evitarse la trampa o las ojeadas.

Luego, para intentar explicar esta transferencia, vamos a decir que la palabra *moci* no existe ni en español, ni en francés, ni siquiera en *fon*, lengua materna de estos estudiantes. ¿Qué ha ocurrido? ¿Por qué este estudiante ha escrito *moci?

Nuestra hipótesis es que se trata de una mala transcripción de *načí*, primera persona del singular del pretérito perfecto simple del verbo *nacer*, que habría leído rápidamente el estudiante en la copia del vecino. En realidad, si aceptamos esta hipótesis, sacaremos como conclusión que el estudiante quería escribir *soy načí, lo cual correspondería según su lógica, a la traducción literal del francés ‘je suis né’, que es el pretérito perfecto (*passé composé*) del verbo *naître*. De este modo, y de acuerdo con la lógica del estudiante, si hubiera sabido la morfología verbal debería haber escrito ‘soy nacido’, que tampoco sería correcto en español, pero que reflejaría algún conocimiento de la morfología verbal, pero no de la sintaxis.

En *soy načí se nota sin embargo que el estudiante conoce –aunque imperfectamente– la noción de conjugación del pretérito perfecto simple del verbo *nacer* en español, ignorando, sin embargo, que no es compatible utilizar simultáneamente dos formas personales del verbo. Creemos, pues, que podemos afirmar que este error se debe fundamentalmente a una transferencia del francés, aunque también podría relacionarse con su proceso de aprendizaje-adquisición, ya que escribe de modo correcto *načí*.

1.2. *A campo corta los herbos por *En campo corta las hierbas*

Aquí estamos en contacto con dos transferencias: una sintáctica y otra léxica.

El mal e inadecuado uso de la preposición *a* para referirse a la permanencia en un lugar forma parte de las múltiples dificultades a que se enfrentan los estudiantes de E/L2 cuya lengua materna es el francés, puesto que el francés no hace distinción entre movimiento y permanencia.

Como ilustración, diremos que cuando la dirección o permanencia se refieren a un país, el francés utiliza generalmente la preposición **en** (para el género femenino); en cambio, mientras se trata de una ciudad, se utiliza **à** como vemos en los siguientes ejemplos: “Je vais **à** Madrid” > “Voy *a* Madrid” frente a “Cibeles se trouve **à** Madrid” > “Cibeles se encuentra *en*

Madrid”; “Nous allons **en** France” > “Vamos a Francia” frente a “Nous vivons **en** France” > “Vivimos en Francia”.

Paralelamente, el francés utiliza **au** (forma contracta del artículo) para países, ciudades o cosas con género masculino. Y sin duda alguna, ésta era la idea que quería expresar el estudiante a través de su transferencia escribiendo ‘a campo’ lo cual significaría en francés ‘**au** champ’.

En cuanto a *herbos por *hierbas*, también se trata de una transferencia del francés *herbes*. Pero, lo que nos extraña en esta transferencia es el hecho de que el estudiante ha elegido poner una vocal ‘o’ al final de la palabra mientras que incluso en francés *herbes* es de género femenino. Eso nos permite decir que el estudiante desconoce totalmente la regla de formación del femenino en español.

1.3. *Nuestro futuro porvenir viene de la traducción francesa *notre futur avenir* que es una redundancia porque tanto la primera palabra como la segunda se equivalen, por lo menos, desde el punto de vista semántico. No obstante, en francés es una expresión de uso común. En español, sin embargo, resulta una repetición innecesaria.

A veces, ocurre que ciertos errores de transferencia que cometen los estudiantes de L2 existen ya en su lengua materna tal como lo veremos en el ejemplo 1.4. Así, resulta muy difícil corregirlos porque se trata de errores más o menos fosilizados.

1.4. *Nuestra madre es una comerciante por *nuestra madre es comerciante*. Aquí estamos frente a dos errores. Uno, la innecesaria adición del artículo indefinido *una* que suele aparecer en francés en la lengua coloquial, pero no en la culta. Y luego la duplicación de la grafía *m* en la palabra *comerciante*. Esto demuestra un desconocimiento de las reglas básicas de la gramática española, ya que las siete consonantes **b, d, f, g, m, p, s, t** nunca se duplican en español, aunque sí en francés. Podemos considerar, pues, este error de interlengua, o atribuirlo al desconocimiento de una regla de la ortografía española.

1.5. *Nos parientes son ir en viaje por *nuestros padres se fueron de viaje* es una típica muestra de transferencia del francés. De hecho, notamos muchos fallos en esta frase.

Primero, el estudiante usa el posesivo francés *nos* en lugar de la forma española correspondiente *nuestros*. Es cierto que en español existe una forma *nos*, pero no es un determinante posesivo, sino un pronombre átono de CD o CI. Por lo tanto, nunca aparecería delante de un nombre. ¿Será un desconocimiento de la regla o un mal uso? No pensamos que

sea ni una ni otra de las dos alternativas; sólo se trata de un calco de lo que ocurre en francés, y de ahí que no quepa duda que se trata de una transferencia del francés.

En lo que respecta a la palabra *pariente*, aunque existe en español, no tiene el alcance semántico que le confiere el estudiante en este contexto. Pues, esta palabra se usa en español con un significado muy amplio, sobre todo cuando se refiere al conjunto de familiares (padre, madre, tío, tía, sobrinos, etc.) mientras que en este contexto el estudiante sólo quería referirse a su padre y a su madre. Entonces, la palabra más adecuada y más actual¹¹⁷ sería *padres* porque al inicio de la expresión escrita, empezó a hablar de su padre y de su madre.

Por último, escribe *son ir en viaje que significa en francés ‘sont allés en voyage’, lo cual se diría en español *se fueron de viaje*. Tampoco esta manera de proceder es totalmente correcta en francés porque hay una regla que dice que cuando van juntos dos verbos, el último se pone en infinitivo, o a lo mejor, si se considera adjetivo el verbo *ir*, en este caso debe ir en plural *allés*.

1.6. *ir en viaje con mi por *ir de viaje conmigo*

Esta transferencia, por una parte, viene a plantear una vez más el mismo fenómeno que hemos notado en el ejemplo anterior que consiste en utilizar la preposición *en* en lugar de *de*. Eso se debe a una traducción literal del francés ‘aller/partir en voyage’. En español, la forma más adecuada de decir esto sería ‘irse/marcharse/salir de viaje’.

Por otra, el uso de la preposición *con* antepuesta al pronombre personal tónico de la primera persona del singular *mí* consiste también en un error de transferencia del francés. En realidad, lo que posiblemente quería escribir el estudiante era ‘partir en voyage avec moi’.

En español, cuando la preposición que precede a *mí* es *con*, entonces se utiliza la forma **conmigo**. “¿No estás de acuerdo **conmigo**?”; “**Conmigo** eso no puede ocurrir.”

1.7. En *mi padre es un conductor como en *mi tío es un labrador, encontramos el mismo fenómeno que en el ejemplo 1.4.: *nuestra madre es una comerciante. Como hemos explicado, se trata de la adición innecesaria del artículo indefinido.

¹¹⁷ Según recoge el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE vigésima segunda edición), “Pariente, ta.”(Del lat. *Parens*, -*entis*, madre o padre y en época tardía, *pariente*).

Adj. Respecto de una persona, se dice de cada uno de los ascendientes, descendientes y colaterales de su misma familia, ya sea por consanguinidad o afinidad.
m. pl. ant. Los padres.

Aunque este error se considera de transferencia del francés, curiosamente, tampoco en tal contexto, el francés estándar¹¹⁸, - por lo menos - usará el artículo. Entonces, nos damos cuenta de que este estudiante aplica mal una regla de gramática desde el propio francés antes de proceder a la transferencia del mismo en español. En francés normativo se diría ‘mon père est conducteur/chauffeur’; ‘mon oncle est cultivateur’ y no *mon père est un conducteur; *mon oncle est un cultivateur, algo que, sin embargo, se usa en el francés popular.

1.8. En cuanto a *nos los niños..., evidentemente se trata de una transferencia del francés “nous les enfants”. El estudiante quería decir ‘nosotros los niños’ pero resulta que ha hecho una mala selección del pronombre sustituyendo la forma *nosotros* (pronombre personal sujeto de la primera persona del plural) por *nos* (pronombre personal complemento de la misma persona).

Este tipo de error parece, pues, ser producto del proceso de aprendizaje del español porque, como comentábamos, sólo se ha tratado de una mala selección del pronombre. Desde el punto de vista semántico, el estudiante no ha conseguido hacer la diferencia entre los dos morfemas, sin embargo, desde el punto de vista léxico sí. Lo normal habría sido (“nosotros los niños, + 1ª persona del plural del verbo considerado”) como vemos en los ejemplos siguientes “Nous les espagnols, nous parlons très rapidement.”>”Nosotros los españoles hablamos muy rápidamente” o “Vous les femmes, vous devez revendiquer votre liberté.”>”Vosotras las mujeres tenéis que reivindicar vuestra libertad”. Es verdad que en francés se produce una redundancia en cuanto al pronombre personal sujeto, pero eso sirve como para dar énfasis. Y lo mismo sucede en español.

No obstante, también es cierto que en el español castizo se suele construir estos tipos de frases sin necesidad de usar el pronombre personal sujeto. Así, se obtiene: “Los españoles hablamos muy rápidamente”, “Las mujeres tenéis que reivindicar vuestros derechos legales”.

1.9. La palabra *lesones por *lecciones* puede revelar una doble transferencia.

Es posible que esta palabra haya sido fonológicamente asimilada a la palabra francesa *leçons*, de ahí que se trate de una transferencia del francés. Pensamos que eso se debe a que no existe en español la grafía *ç*, pues, el estudiante ha tenido que sustituirla por *s* dado que ya

¹¹⁸ Puesto que el francés es para los estudiantes benineses una lengua extranjera, al hablarlo, se han creado otros dos niveles de lengua de los cuales tenemos el francés de África o francés popular. Entonces, si consideramos este nivel de la lengua, diremos que el artículo indefinido puede usarse en estas frases. Porque así se habla de modo popular y eso se ha ido incluyendo poco a poco en las costumbres de los benineses hablantes del francés.

es consciente de que todo sonido francés /s/ equivale en español a la grafía *s*, por lo que escribe *lesones con una *s*.

Otra hipótesis podría ser que la hubiera tomado del inglés. Pero, en este caso, se ha formado mal el plural. Porque en inglés sería *lessons*. Y este error de interferencia lingüística viene justamente a demostrar cómo la L2 tiene influencias sobre la L3¹¹⁹. No nos olvidemos de que respecto al currículo de nuestros estudiantes señalábamos que aprenden el español como segunda lengua después del inglés. Por eso, es natural que haya interferencias con esa lengua. Pero aunque aparentemente se trata de un error con menor gravedad, sí que puede afectar e impedir la comunicación. Todo dependerá del nivel de comprensión o de entendimiento del interlocutor.

1.10. *Me familia se relaciona con el error del ejemplo 1.9. En vez de ‘mi familia’ escribe *me familia. Este alumno comete sistemáticamente un error tanto morfológico como fonológico que ha consistido en usar *me* por *mi*.

Nuestra hipótesis es que este error se debe también a transferencias del inglés, ya que el alumno lo ha estudiado muchos años antes de empezar con el español. Este error es más fonológico que morfológico.

No obstante, otra hipótesis podría ser que el estudiante hubiera asimilado fonológicamente la forma *me* de inglés con *mi* español. De este modo, el error reflejaría que este estudiante desconoce el alcance léxico-semántico de las palabras que usa. Porque al proceder así, sustituye un adjetivo posesivo por un pronombre personal sujeto.

1.11. *Mi madre se leva por *madre se levanta*

Esto se debe a una transferencia del francés (*se lève*) que es la tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo (*se lever*)>*levantarse*. Verdad es que existe en español el verbo *levar* o *levarse*, que, según la definición que da el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE vigésima segunda edición), consiste en un término marítimo que

¹¹⁹Esta cuestión puede tratarse desde varias perspectivas lingüísticas. Pero, en lo que atañe a las necesidades de nuestro trabajo, sólo vamos a considerar dos:

Pues, desde un punto de vista léxico, podemos mencionar la tesis de maestría en Lingüística Aplicada de Corona González, Elizenda de la Universidad Nacional de México titulada: “La influencia léxica del inglés como L2 y del español como L1 sobre el francés como L3 sobre estudiantes universitarios”. Pero en cuanto a transferencias verbales vamos a citar a María Martínez Adrián de la Universidad del País Vasco en su artículo “Una reflexión sobre la posible influencia del inglés como L2 en la adquisición de los auxiliares de perfecto del alemán” parecido en “Fifty years of English Studies in Spain (1952-2002)”. A commemorative volumen que fue publicado en las ACTAS DEL XXVI CONGRESO DE AEDEAN (Asociación Española De Estudios Anglo-Norteamericanos) en Santiago de Compostela del día 12 a 14 de diciembre de 2002.

significa “*recoger, arrancar y suspender el ancla que está fondeada*”. Aunque recoge el propio diccionario que antiguamente significaba *levantarse* (considerando su raíz latina *levāre*), dadas las características del nivel de español del estudiante no cabe pensar que conozca este significado, y por lo tanto, creemos poder afirmar que ha sido una mala selección de su parte.

Además, este tipo de error refleja que este estudiante no quiere hacer ningún esfuerzo para adquirir el léxico de la lengua extranjera que está aprendiendo. Por lo cual, va inventando las palabras; a veces funciona bien, a veces no. También, hemos notado que este estudiante ha sido el más vago de todos. Lo único que sabe hacer es inventar, fabricar palabras tales como *parmitos* (*parmi*), *toilèto* (*toilettes*), *nourritiou* (*nourriture*), *prendo* (*je prends*), etc., que significan respectivamente en español *entre, aseos, comida, tomar,...*

1.12.*Soy nacida *por nací*.

Este error se debe a una transferencia del francés ‘*Je suis née*’, por lo que se trata de un error de interlengua. Podemos pensar que esta estudiante tiene la noción de género y es consciente de que en español se marca morfológicamente; por eso, pone ‘nacida’ y no ‘nacido’ para concordar con el género femenino, que es el de la que escribe. Así, aunque no sabe conjugar el pretérito indefinido en español, utiliza una estrategia de transferencia y lo sustituye por otro tiempo (pretérito perfecto) a partir de su conocimiento del francés. Lo único que le ha faltado es el conocimiento de la formación de los tiempos compuestos en español, que siempre se hace con el auxiliar *Haber* y nunca con *Ser* ya que a diferencia del francés no distingue entre participios de verbos transitivos y no transitivos a la hora de seleccionar el verbo auxiliar. Está claro que se trata de un error de interlengua porque la estudiante ha traducido exactamente del francés ‘*Je suis née*’. Viendo el ejemplo 1.1., nos damos cuenta de que esta estudiante, por lo menos, ha acertado su traducción literal.

Sin embargo, hay que recordar que existen en francés un gran número de verbos que no se suelen conjugar en pretérito perfecto simple, (sobre todo en primera persona del singular), aunque existe la conjugación. Tal el caso de los verbos *naître* y *mourir*. Se suele decir *il naquit* > *nació* más que *je naquis* > *nací*; *il mourut* > *murió* más que *je mourus* > *mori*¹²⁰

1.13. ‘mis señoritas’ por *mis hermanas*

¹²⁰ En este último ejemplo se conjuga normalmente el verbo tanto en primera persona como en las demás cuando se selecciona el infinitivo con significado figurado en colocaciones como:
Mourir de faim, de fatigue, de peur, de rire,...>morirse de hambre, de cansancio, de miedo, de risa,...: je mourus de faim, de fatigue, de peur, de rire,...>me morí de hambre, de cansancio, de miedo, de risa...

Este error creemos que refleja desconocimiento léxico por parte del estudiante porque la palabra *señorita* aunque se refiere a mujeres en ningún caso es sinónimo de *hermana*. Pues, es verdad que la hermana puede ser una señorita, pero, eso no implica que todas las señoritas sean hermanas¹²¹.

1.14. *mi yo me soy por *yo soy* es otro caso de transferencia, que puede provenir tanto del inglés como del francés.

Primero, el estudiante escribe ‘mi’ para referirse al pronombre personal de la primera persona del singular. Nos damos cuenta de que eso no es más que /*me*/ del inglés fonológicamente transferido. Podría ser que conoce el posesivo *mi* que relaciona con yo y hace una transferencia de la estructura *moi je suis*.

A continuación, este pronombre /*mi*/ que ha escrito es también una transferencia del francés /*moi*/. ¿Qué ha ocurrido? En francés, hay mucho énfasis respecto al uso del pronombre personal sujeto. Sabido es que el francés no figura en el grupo de las lenguas con sujeto nulo (o pro-drop). Es una lengua con sujeto obligatorio como el inglés o el italiano¹²².

Por ejemplo en francés, para insistir en la persona que hace una acción, es decir para dar énfasis, se suele proceder así:

‘Moi, je...’; ‘Toi, tu...’; ‘Lui, il...’; etc. Lo cual correspondería en español a:

‘Yo,...’; ‘Tú,...’; ‘Él,...’; etc.

Por ejemplo: ‘Moi, je parle français’ > ‘Yo, hablo francés’;

‘Toi, tu ne comprends pas anglais’ > ‘Tú, no entiendes inglés’

¹²¹Tras la consulta del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, vigésima segunda edición) tenemos las siguientes entradas:

“Hermana: persona que con respecto a otra tiene el mismo padre y la misma madre, o solamente el mismo padre o la misma madre.

Tratamiento que mutuamente se dan los cuñados.

Persona que con respecto a otra tiene el mismo padre que ella en sentido moral; por ejemplo, un religioso respecto de otros de su misma orden, o un cristiano respecto de los demás fieles de Jesucristo.”

En cambio, respecto a señorita, leemos en el mismo DRAE

“Señorito, ta.: hijo de un señor o de persona de representación.

Término de cortesía que se aplica a la mujer soltera.

Tratamiento de cortesía que se da a maestras de escuela, profesoras, o también a otras muchas mujeres que desempeñan algún servicio, como secretarías, empleadas de la administración o del comercio, etc.”

¹²²El parámetro del sujeto nulo, según recogen, entre otros, Perlmutter 1971, Jaeggli 1981, Chomsky 1981 y Jaeggli y Safir 1989, divide a las lenguas en dos grupos tipológicos diferentes: por un lado, aquellas lenguas como el español, [...], que permiten sujetos nulos y de ahí la presencia de la categoría vacía *pro*; y, por otro, aquellas como el inglés, [...], que no permiten este tipo de sujetos y que necesitan un pronombre sujeto explícito. (Para más información puede consultarse a Fernández Fuertes, Raquel (2004): *La teoría lingüística y la comparación de las lenguas: el caso de los sujetos del español y del inglés*, publicado en la REVISTA redELE, Número Cero, Marzo 2004, versión pdf.

La misma información puede encontrarse en Fernández Soriano, Olga (1989): “Strong pronouns in null-subject languages and the avoid pronoun principle”, MIT working papers in linguistics, 11, páginas 228-239.

‘Lui, il nous écoute’ > Él, nos está escuchando’.

1.15. *ir au service para decir *ir al trabajo*

Estas transferencias tan evidentes pueden reflejar tanto un desconocimiento léxico, como ser el producto de descuido o desinterés en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. Porque si por lo menos este estudiante quería hacer transferencia del francés, no le costaría nada escribir por ejemplo ‘ir al servicio’. Es verdad que en este caso *servicio* no tendrá el mismo significado que *trabajo*, pero sería algo mejor que buscar directamente la propia palabra del lexicon francés.

1.16. *mi padre es policía *a* Cotonou por *mi padre es policía en Cotonou*.

Aquí se trata otra vez de una transferencia que tiene que ver con el uso de la preposición *en* en vez de *a*. Como hemos visto en el ejemplo 1.2., donde el estudiante ha sustituido ‘*en campo*’ por **a campo*. Siendo Cotonou una ciudad, es un lugar y por lo tanto se trata de una permanencia. Este error nos revela que estos estudiantes desconocen la regla de uso de las preposiciones *a* y *en* en español.

1.17. *nuestros los niños por *nosotros los niños*.

Creemos que puede tener una explicación similar a la que hemos propuesto en *nos los niños (ejemplo 1.8) a diferencia de que en este contexto, el estudiante usa un adjetivo posesivo en vez del pronombre personal sujeto *nosotros* para que se pueda traducir al francés ‘*nous les enfants*’.

1.18. *su casa *es* al lado de su servicio por *su casa está al lado de su trabajo*

Aquí estamos frente a dos transferencias.

Este error, revela, por una parte que el estudiante no distingue la diferencia entre el uso de *ser* y *estar*, lo cual puede deberse tanto a un error de interlengua (transferencia del francés en que existe un único verbo *être* para tratar de aspectos tanto reales como irreales, duraderos como temporales) o de intralengua (error propio de una etapa en la adquisición del español en la que el aprendiz aunque haya estudiado en el aula el alcance de *ser* y *estar* no lo ha adquirido y así lo refleja su producción).

Luego, como ya hemos comentado (ejemplo 1.15), sustituye *trabajo* por *servicio* por desconocimiento léxico. Si le ocurre esto, es por razones de transferencia del francés. Es

cierto que en español existe la palabra *servicio*, pero con otros significados según recoge el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE vigésima segunda edición)¹²³.

1.19. *no era venido por *no había venido*.

Este error se debe tanto a una transferencia del francés *il n'était pas venu* como puede ser también un desconocimiento de la morfología verbal del español. De hecho, pensamos que este error morfosintáctico revela o vuelve a plantear el problema de concordancia de tiempo verbal que ya hemos notado en otros estudiantes.

En efecto, el pretérito imperfecto de indicativo que corresponde al *imparfait de l'indicatif* es un tiempo mucho más utilizado en francés que en español, sobre todo cuando se trata de acciones pasadas pero todavía no acabadas. Por lo cual, los francófonos solemos sustituir fácilmente el pretérito perfecto simple *passé simple* por el pretérito imperfecto *imparfait de l'indicatif*. El motivo fundamental de este hecho es para evitar la dificultad que hay en conjugar en pretérito indefinido.

Luego, se nota también en este error un posible desconocimiento de la formación de los tiempos compuestos en español que se hace siempre a partir del auxiliar *Haber* que va delante del participio pasado del verbo principal. Pero, pese a todo ello, este estudiante podría haber escrito *no había venido* lo cual resulta ser el *plus-que-parfait de l'indicatif* francés que corresponde al *pluscuamperfecto de indicativo* que existe también en español. Lo que probablemente ha ocurrido es que el estudiante ha valorado más el aspecto pasivo de la acción y como no existe en francés otro auxiliar para eso ha tenido que hacer uso del único verbo *être* para tratar del tema.

1.20. *por la mejor y por la peor por *para bien y para mal*

Por este error que es una traslación directa del francés al español, nos damos cuenta de que este estudiante manifiesta algún interés por la lengua que está aprendiendo, por lo que se atreve a usar una expresión que reflejaría un cierto dominio de la pragmática del discurso.

¹²³ Servicio (Del lat. *servitium*)

Acción y efecto de servir

Conjunto de criados o sirvientes

Organización y personal destinados a cuidar intereses o satisfacer necesidades del público o de alguna entidad oficial o privada. Servicio de correo, de incendios, de reparaciones.

Función o prestación desempeñadas por estas organizaciones y su personal.

Econ. Prestación humana que satisface alguna necesidad social y que no consiste en la producción de bienes materiales.

Y más adelante vienen las siguientes colocaciones:

Servicio activo, servicio discrecional, servicio domestico, servicio militar, posventa, público, etc.

O también área de servicio, comisión de servicio, estación de servicio, fojas de servicio,...

Pues, se trata en realidad de una expresión fija o frase hecha, que en francés es *pour le meilleur et pour le pire*. En principio, esto forma parte del registro de uso específico de la lengua, y por lo tanto, no se considera un error grave teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje del estudiante.

Lo único que nos ha parecido extraño ha sido el uso del artículo definido femenino *la* en vez del masculino *el*. Habrá que indagar más para comprobar qué estrategia ha usado el estudiante. Nosotros creemos que es fruto de la ignorancia o del descuido a la hora de seleccionar la palabra, porque no tiene ni explicación léxica ni siquiera sintáctica.

1.21. Otra transferencia del mismo orden que la anterior es ‘el día J’ para expresar ‘el día D’.

Lo que ha ocurrido es que en francés se dice ‘le jour J’. Lo que le ha faltado al estudiante ha sido una falta de razonamiento para darse cuenta de que si en francés se habla de ‘jour J’, es porque *jour* empieza por la grafía *j* y que por consiguiente se tratará de la misma lógica en español diciendo ‘día D’. Podríamos considerar que la fuente de este error es en última instancia fónica.

1.22. En *la hija a la bienvenida en su familia se nota una transferencia del francés pero mal hecha. El estudiante quería decir ‘la chica tiene la bienvenida en su familia’ que tampoco es la forma apropiada de expresarse en español. En este ejemplo nos encontramos con tres errores: uno léxico o semántico que consiste en utilizar *hija* en vez de *chica*; otro sintáctico: *la hija a la bienvenida... refiriéndose a ‘la hija tiene la bienvenida...’; y por último un error pragmático que tiene que ver con el uso que se hace de la lengua.

Primero, el estudiante no sabe la diferencia semántica que existe entre *hija* y *chica*.

Luego, está la sustitución de *tiene* por *a* que resulta ser la forma *a* del verbo *avoir* francés, aunque el aspecto es idéntico a la forma *a* de la preposición española. Este error se debe por otra parte a una traslación directa del francés, dado que este *a* es la forma conjugada de la tercera persona del singular del presente de indicativo del auxiliar *avoir* que correspondería en español a *tener*. Otra posible explicación podría ser que conoce la forma *ha* del verbo *haber*, y la utiliza cometiendo un error morfosintáctico, así como una falta de ortografía.

Por último, en cuanto al aspecto pragmático de la frase, se diría en español ‘acogieron bien a la chica en su nueva familia’ o ‘la chica fue bienvenida en su nueva familia’.

1.23. ‘bonita hija’ por *hija política* o *nuera*

Este error de traslación directa del francés refleja tanto desconocimiento léxico como semántico.

Primero, porque *bonita* no tiene en francés el significado que le confiere el estudiante, es decir, no es *belle* sino *jolie*. Ahora bien, lo está utilizando en este contexto como si significase *belle*. La palabra *belle* en español sería *guapa*.

Si aceptáramos el conjunto ‘hija guapa’, tendría otro alcance semántico, es decir, pondría de realce el aspecto físico de la chica mientras que no se trata de eso. Ya que el alumno lo que quiere decir es *belle-fille*>*nuera*.

Esta categoría de error suele ser muy frecuente en aprendizaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, los estudiantes escriben *bella familia por *familia política* o *beautiful father para decir en inglés suegro (*father in law*) que tendría el mismo significado que lo que acabamos de señalar anteriormente en el ejemplo 22.

1.24. *ese estaba un día

Aquí, nos encontramos con un típico error de transferencia del francés. Lo que escribe el estudiante significaría literalmente, es decir, al traducirlo palabra por palabra, *c’était un jour*, lo cual correspondería en español a *fue un día*.

Según observaba J. H. Greenberg¹²⁴, si una lengua tiene orden V – O, siempre tiene preposiciones, y, si el orden es O –V, tendrá posposiciones. Ello puede expresarse diciendo que en español el núcleo siempre precede a sus complementos: en términos formales, $SX \rightarrow X YP$, es decir que todo sintagma SX se reescribe como un núcleo (X^o) seguido por un complemento, YP (donde X^o puede ser indistintamente Verbo o Preposición). [En francés], en cambio, el núcleo se ubica después de los complementos ($SX \rightarrow YP X$). Los dos valores del parámetro permiten captar en un solo movimiento la correlación entre fenómenos aparentemente distintos.

En este error vuelve a plantearse el mismo problema de correspondencia de tiempo verbal al cual hemos aludido en otros ejemplos: la sustitución del pretérito perfecto simple por el pretérito perfecto de indicativo para referirse a acciones pasadas y acabadas. Esto es un verdadero problema para los aprendices de una segunda lengua.

1.25. *los tantos de la mujer por *las tías de la chica*.

¹²⁴ Greenberg, J. H. (1963): *Language Universals* ed. *Universal of Language*, Cambridge (MA): MIT Press.

Este error de transferencia del francés revela a la vez dos problemas: uno que consiste en inventar fácilmente las palabras y otro que tiene que ver con el uso de la jerga.

Este alumno comete fonológicamente un error que finalmente ha llevado a un desplazamiento del significado. Lo que ha ocurrido es que en francés existe una palabra *tante* que significa en español *tía*. Entonces, el hablante, conociendo la palabra española *tanto*, *tantos* lo ha asociado a *tante* confiriéndole el mismo significado. Habrá que ser francófono para poder entender a este estudiante, porque en español, como nombre, no significa nada.

Otro factor que puede explicar este error es que en la jerga de la lengua materna de este estudiante (*el fon*) se suele decir *tanto* para referirse a *tante*.

Y además, cuando el estudiante habla de las tías de la chica, es para referirse a las cuñadas de la recién casada, con lo cual, la idea ha sido mal expresada.

1,26. En *his suegros se nota una traslación directa del posesivo *his* del inglés. El estudiante quería decir ‘sus suegros’ y ha utilizado la forma inglesa - el posesivo *his* – que para él, es también una forma extranjera - en lugar de *sus*. Ya hemos comentado en el ejemplo 1.9 que esta transferencia se debe a que el alumno ha estudiado el inglés muchos años antes de empezar con el español.

1.27. *Hemos la tacha nos da la oportunidad de apreciar una transferencia con dos vertientes:

La primera consiste en un desconocimiento de la oposición que existe entre el uso de *haber* y *tener* en español. Lo que ha pasado es que la transferencia se ha hecho del francés ya que en esta lengua, el verbo *avoir* se traduce en español por haber o tener, dependiendo de si se usa como verbo auxiliar (haber) o con significado léxico (tener). El estudiante, pues, quería conjugar en primera persona del plural el verbo *avoir* para decir ‘nous avons la tâche’, lo cual, traducido al español, sería *tenemos la tarea*. Lo cual tampoco recoge la idea de la expresión francesa que en español se indicaría con una perífrasis de obligación *tenemos que...* o más coloquialmente *nos toca...*

La segunda vertiente de esta transferencia refleja el desconocimiento léxico de la palabra *tacha*, la cual en realidad consiste en una fabricación por parte del estudiante. Pues, aunque esta palabra tiene entrada en el diccionario, no tiene el significado que le está confiriendo el estudiante. Su equivalente español sería la palabra *tarea*, *labor* que correspondería al francés *tâche*. La *tacha* sería el sentido figurado de la palabra francesa *tache* que se escribe sin acento circunflejo y que significaría en español *mancha*.

1.28. *eso día là por *ese día*

Además de ser una transferencia del francés, es también transferencia de la lengua materna (*el fon*) *gbé nè gbé ó*, porque posiblemente el estudiante ha concebido la frase primero en *fon* y luego en francés antes de pasarla al español, por lo cual aparece la palabra francesa *là* que resulta ser el adverbio de lugar *ese*.

Esta misma transferencia se nota en *ellos se son hablado entre ellos que, traducido literalmente al francés, equivale a *ils se sont parlés entre eux*, lo cual significaría en español *se hablaron entre ellos*.

Asimismo, en *una de mi hermana que significaría en francés *une de mes soeurs* se nota el mismo error aunque aquí *hermana* debería ir al plural porque se trata de un conjunto del cual se saca una. En español sería ‘una hermana mía’.

1.29. *groupo por *grupo*.

Este error, creemos, es de origen fonológico. La ortografía *ou* por *u*, aunque consiste en una falta de ortografía, plantea el problema de combinación de vocales que no es idéntica entre una lengua y otra. Es cierto, que en español existe el diptongo *ou* pero con uso muy limitado: tan sólo se encuentra en la palabra *bou*.¹²⁵ Si aparece en otra palabra, ésta sería un compuesto como *estadounidense*,...pero en este caso, una de las dos vocales se lee distintamente, mientras que en francés es una combinación de dos vocales que se unen para formar un solo fonema.

1.30. Por otra parte, se notan transferencias que tienen que ver con la formación del plural en inglés: son palabras como *los reys, *los jovens. Este error de origen sintáctico demuestra un desconocimiento parcial de la formación del plural en español, es decir que las palabras terminadas en consonante forman el plural con el alomorfo -es. Y se puede comprobar a lo largo de su composición que este estudiante ha formado bien los plurales de las palabras terminadas en vocal.

1.31. *mi padre es un elevador que hay muchos bueyes por *mi padre es un ganadero que tiene muchos bueyes*.

¹²⁵ En el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE vigésima segunda edición) significa: Pesca en que dos barcas, apartadas la una de la otra, tiran de la red, arrastrándola por el fondo. Barca o vaporcito destinado a este arte de pesca.

El alumno transfiere la palabra francesa *éleveur*: sólo traduce el significante, y su error evidencia que desconoce el significado de *elevador* en español. En realidad, como muchos otros de sus compañeros, ha usado una vez más la estrategia que consiste en adaptar palabras francesas al español mediante algunos recursos conocidos (el sufijo francés *-eur* corresponde al español *-dor*) y por casualidad le ha salido un término que existe en la lengua española pero con significado distinto al que le está confiriendo.

Elevador, según la definición¹²⁶ que nos da el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE vigésima edición), no tiene nada que ver con *ganadero*.

El segundo error ha consistido en sustituir el auxiliar *tener* por *haber* ‘...hay muchos bueyes’. Este tipo de error es muy común entre los estudiantes francófonos de español como Lengua Extranjera. Ya que en francés existe un único verbo *avoir* para servir tanto como auxiliar y verbo de posesión. No obstante, tenemos que señalar que aun así, el estudiante ha procedido a una mala selección sustituyendo la forma personal *ha* por la impersonal *hay*. Eso, pues, viene a demostrar un desconocimiento de la gramática.

1.32. Un error fonológico que ha tenido consecuencias semánticas en la comunicación ha consistido en escribir *parece que* para tratar del *parce que* francés, una locución conjuntiva que significa *porque*. En realidad, lo que ha hecho el estudiante ha sido asociar fonológicamente *parece que* a *parce que* pensando que significan lo mismo. Hay que reconocer que esas transferencias suelen ocurrir, especialmente con lenguas afines. El aprendiz tiende a entender en la L2 palabras de su propia lengua por afinidades fonológicas.

Para poner un ejemplo: como hemos comentado en el ejemplo 1.31., un estudiante escribe en su composición la palabra española *elevador* por *éleveur* que significa en francés *ganadero*.

1.33. *devenir alguien mañana consiste en una traslación directa del francés (mal hablado) *devenir quelqu’un demain*.

¹²⁶ Elevador, ra. (Del lat. *elevātor*, -ōris).

Adj. Que eleva.

Adj. Electr. Se dice del aparato eléctrico empleado para aumentar o disminuir la tensión de una corriente.

m. Vehículo destinado a subir, bajar o desplazar, mediante un dispositivo especial, mercancías en almacenes, construcciones, etc.

En Cuba, El Salvador, Guatemala y en México significa ascensor (aparato para trasladar personas de unos pisos a otros).

En realidad, se trata de un habla del registro popular propio a Benín para decir *convertirse en un hombre de provecho en el porvenir*. Le costará mucho trabajo a un nativo español entender esta colocación ya que ninguna de las palabras tiene su significado propio.

1.34. *nosotros satisfaced por *nosotros satisfacemos*.

Pensamos que se trata de un desconocimiento de la morfología verbal. Porque *nosotros* es un pronombre personal de la primera persona del singular mientras que *satisfaced* resulta ser una forma conjugada de la segunda persona del plural del imperativo del verbo *satisfacer*.

1.35. *vendre por *vender*

Este error de transferencia consiste en una traslación directa del francés. Su causa, creemos, se debe a que la mayoría de los estudiantes de segundas lenguas suelen concebir primero las palabras o la frase en la L1 antes de proceder a su traducción a la L2. También puede tratarse de una estrategia de comunicación: el alumno produce la palabra en francés directamente, esperando que tal vez sea igual en español.

1.36. *or por *ahora bien*

Clasificamos este error en la misma categoría que el anterior (ejemplo 1.35.): transferencia directa del francés de una palabra que sirve de conector pragmático y que frecuentemente aparece como una muletilla o palabra de apoyo y que no aporta realmente ninguna información relevante.

1.37. *oncle por *tío*

En este caso, está claro que el estudiante ha hecho una traslación del francés por desconocimiento del término español como en el ejemplo 1.35.

1.38. En cuanto a *refusar por *negarse*, se trata de una derivación errónea. En este caso, el significante *refusar no existe en español. Por lo tanto, tampoco existe ningún significado para él. Lo que es interesante en esta fabricación es la estrategia utilizada por el alumno ya que ha seguido una regla del español: derivar un verbo, adscribiéndolo a la primera conjugación.

1.39. *largent por *l'argent* > el dinero

Este error muestra un descuido total a la hora de seleccionar la palabra, olvidando que el apóstrofe (') ni siquiera existe en español.

1.40. *tristesse por *tristeza*

En este caso, está claro que el estudiante ha hecho una traslación del francés por desconocimiento del término español como en los ejemplos 1.35 y 1.37.

1.41. En *jusque por *hasta* se trata también de traslación directa del francés como en los ejemplos 1.35, 1.37 y 1.40.

1.42. *propriamente por *propiamente*.

Aquí notamos que el alumno en su transferencia no se ha fijado bien en la morfología de la palabra, por lo que ha dejado la *r* en el grupo *pria*. Esto nos da la oportunidad de hacer resaltar que este error es común a todos los estudiantes que han participado en este trabajo. A veces, se trata de un error que se fosiliza en la mayoría de los que aprenden el español como Lengua extranjera, teniendo el francés como L1 o L2. Y eso se nota en todas las palabras derivadas de *propio*: *propriedad, *propietario,...

1.43. *quatro por *cuatro* igual que *quando por *cuando* plantean el mismo problema de ortografía. El aprendiz sustituye *c* por *q*, que es como se escribe en francés.

Comprobamos que en estos errores no se trata de un fenómeno fónico sino de una mera transferencia con respecto al francés.

1.44. *demonstrar por *demonstrar*.

Este error también refleja una transferencia del francés *démontrer*. No obstante, el alumno parece poseer cierto conocimiento del léxico español y cabe suponer que del término español *mostrar* y el francés *démontrer* deriva *demonstrar.

1.45. *photo por *foto*

Este error, tal y como aparece, refleja una transferencia ortográfica parecida a la encontrada en el ejemplo 1.43.

1.46. *esta image nosotros hace por *esta imagen nos hace*.

En esta transferencia se notan dos tipos de errores: uno léxico y otro sintáctico. Nuestra primera hipótesis es que el estudiante ha hecho uso de traslación directa del francés porque no ha encontrado la palabra adecuada en español, como en los ejemplos 1.35, 1.37, 1.40 y 1.41.

Respecto al segundo tipo de error - utilizar *nosotros* pronombre personal sujeto de la primera persona del plural para sustituir a *nos* pronombre personal complemento de la misma persona - como hemos comentado ya en varios ejemplos (particularmente en el ejemplo 1.8) parece ser producto del proceso de aprendizaje del español porque, sólo se ha tratado de una mala selección del pronombre. Desde el punto de vista semántico, el estudiante no ha conseguido hacer la diferencia entre los dos morfemas, sin embargo, desde el punto de vista léxico sí.

1.47. *acompañado por *acompañado*

En esta transferencia nos encontramos con lo mismo que ha ocurrido en los ejemplos 1.42, 1.43 y 1.45. De hecho diremos que aunque existe en español la combinación *gn*, serían dos grafías y no corresponderían en ningún caso al fonema /ñ/ como ocurre en francés. Por lo tanto es un error de transferencia ortográfica.

1.48. *objectivo por *objetivo*.

Es un error en el que la *c* innecesaria muestra transferencia de la ortografía francesa.

1.49. *benediciones por *bendiciones*

Se trata de una derivación que demuestra una transferencia del francés pero también ciertos conocimientos de la morfología española y sabe que *-tions* en francés corresponde a *-ciones* en español.

1.50. En cuanto a *assistido por *asistido*

Es un error en el que la doble *s* innecesaria muestra transferencia de la ortografía francesa.

1.51. *demandar la mano por *pedir la mano*

Se trata de una transferencia por la que el estudiante ha sustituido el verbo *pedir* por *demandar. Ya que el alumno ha seguido una regla del español: derivar un verbo, adscribiéndolo a la primera conjugación. Es cierto que ha fabricado esta palabra, pero ha

tenido bastante éxito porque aunque *demandar* no tiene el mismo alcance que *pedir*, sí comparte el mismo rasgo semántico.

1.52. En cambio en *refusar de no prender por *negarse a tomar* se trata de una derivación errónea. En este caso, el significante *refusar no existe en español. Por lo tanto, tampoco existe ningún significado para él. Lo que es interesante en esta fabricación es la estrategia utilizada por el alumno ya que ha seguido una regla del español: derivar un verbo, adscribiéndolo a la primera conjugación.

Respecto de *prender*, creemos que se trata de una derivación hecha un tanto al azar a partir de *prendre*. *Prender* puede compartir rasgos semánticos con *tomar*, pero no se pueden usar indistintamente. Por lo tanto, se trata de una transferencia del francés.

1.53. *resemblar por parecerse

Esta transferencia es semejante a la encontrada en el ejemplo 1.38 con el verbo *refusar. Como hemos comentado, el estudiante ha usado una estrategia que consiste en derivar verbos en *-ar* a partir de un verbo francés terminado en *-er*.

1.54. *en seguros países por *en ciertos países*.

En esta transferencia, lo que ha valorado principalmente el alumno para sustituir la palabra *ciertos* por *seguros* es que comparten los mismos rasgos semánticos. En francés ambas significan *sûrs*.

1.55. *agreedable de asistir por *agradable asistir*

Transferencia del francés tanto en lo que respecta al léxico *agreedable como a la presencia de la preposición *de*. El uso de *asistir en vez de *asistir* denota que el alumno ha derivado con la forma *-ar*.

Es lo mismo que hemos comentado en los dos ejemplos anteriores, es decir los ejemplos 1.53 y 1.54.

2. Errores de Intralengua

Como comentábamos al inicio de este trabajo, los errores de intralengua no son tan numerosos como los de interlengua porque tienen que ver con el aprendizaje o la adquisición. Puesto que los alumnos no tienen un buen nivel de lengua, será sorprendente que cometan

muchos errores de este tipo. Aquí, intentaremos dar alguna explicación a los pocos que tenemos seleccionados.

2.1. *quierro por *quiero* es un error de aprendizaje. Si el estudiante escribe dos *r* en vez de una, no se debe sólo a un desconocimiento de la forma verbal sino que se trata de marcar el fonema de *r* como vibrante múltiple, tal vez como una ultracorrección.

2.2. En *iramos nos encontramos con otro error de intralengua. El estudiante quería escribir ‘iremos’ primera persona del plural del futuro de indicativo del verbo *Ir* pero como no sabe bien la conjugación de este verbo, ha fallado, pensando que la vocal *a* que empieza la terminación a partir de la segunda persona del singular tiene que servir hasta la última persona del plural. Porque según la regla se añade al infinitivo *ir* las terminaciones –é –ás –a –emos –éis –án. Pensamos que es un error que podría cometer cualquier aprendiente de lengua.

2.3. *componido, *componida que resulta ser el participio pasivo del verbo *componer* consiste en un fallo que, a primera vista, parece ser un error de interlengua, ya que lo tenemos tanto en masculino como en femenino. Pero, al ir profundizando bien la reflexión, uno se da cuenta de que este error proviene más bien de la intralengua. ¿Qué pasa? El estudiante ha aprendido una regla de conjugación según la cual se forma el participio pasivo de los verbos añadiendo –ado, –ido al radical según se trate respectivamente de un verbo de primera conjugación, segunda o tercera conjugaciones. Lo que es posible que ignore es que *componer* tiene un participio irregular.

Lo que no será correcto es que escriba *es componido. Lo cual será una transferencia del francés. Porque en español se diría simplemente ‘se compone’, o a lo mejor, ‘está compuesto’ al contrario del francés que dice *il est composé* o *elle est composée* variando en género y en número.

Otro error de la misma clase es *ha devolvido.

2.4. Con *despiertamos nos encontramos con otro error de aprendizaje. Aquí, el alumno generaliza la presencia del diptongo *ie* a todas las personas del presente de indicativo. Esto muestra que sabe una regla: que el verbo despertarse diptonga. También muestra que desconoce otra: que la diptongación no se produce en la 1ª y 2ª personas del plural.

2.5. *ella decí por *ella dijo*.

Se trata del pretérito indefinido del verbo *Decir*.

De entrada, podemos decir que se trata de un error de intralengua y que se debe también a un descuido en el aprendizaje. El aprendiz probablemente ignora que el verbo *decir* tiene formas irregulares en algunas personas y tiempos. Porque si el propio alumno ha puesto el pronombre personal de la tercera persona del singular, es inaceptable que deje el verbo en primera persona. Y lo que más choca es que aún así, ha conjugado mal esta primera persona *decí en vez de *dije*. Podría haber escrito *deció y nos hubiéramos dado cuenta de que sólo ignora el carácter irregular que el verbo *Decir* tiene a este tiempo. Entonces, concluimos diciendo que a este estudiante le queda mucho que aprender respecto a la conjugación de los verbos irregulares en español.

2.6. En *habemos por *hemos* se nota un error de desconocimiento de conjugación respecto a los verbos irregulares. *Haber* es un auxiliar irregular en ciertos tiempos y personas.

2.7. En *vevida en vez de *bebida*, encontramos dos tipos de errores: uno ortográfico, que consiste en escribir *v* en lugar de *b*. Se trata de un error de intralengua, dado que en español no existe oposición fonológica y ambas grafías responden al fonema /b/.

3. Errores sin clasificar

3.1. *un paco por *un poco*

Se trata de un error que se debe tanto a un descuido a la hora de escribir como también a la falta de relectura de la composición.

También, es probable que este error tenga explicaciones extralingüísticas como echar una ojeada en la copia del vecino.

3.2. *oreza es un error del que nos ha costado mucho poder elaborar una hipótesis sostenible. Pero, al referirnos al contexto, nos dimos cuenta de que probablemente es una palabra fabricada por el estudiante para significar *oreilles* en francés. Con lo cual la palabra adecuada en español sería ‘oreja’. Ahora, la pregunta que nos hacemos es saber por qué el estudiante ha sustituido la *z* por la *j*, puesto que no existe ninguna relación ni morfológica ni fónica entre ellas.

Al final, hemos llegado a la conclusión que podría haber sido una mala selección no de la palabra sino de la grafía *z*: podría ser que pensara que esa grafía corresponde al fonema /x/ y no la letra *j*. Otra posibilidad, que excede cualquier explicación de índole lingüística, es que

el aprendiz desconociera totalmente el término e intentará subsanar su desconocimiento mirando el trabajo de otro alumno y confundiera una grafía con otra al no percibir claramente sus trazos.

3.3. *está componer que significaría sin duda alguna *se compone* consiste en una rareza en la composición de este estudiante.

En realidad, este tipo de error hubiera sido clasificado como error de aprendizaje si no se hubiera conjugado el verbo *está*. Lo que no entendemos es la estrategia que ha usado el estudiante al dejar al segundo verbo *componer* en infinitivo. Por consiguiente, no se trata ni de un error de interlengua ni de intralengua. Parece un error que indica una falta de competencia total.

Pero la dificultad en esta frase es que no hemos conseguido proporcionarle una interpretación que sea justa por el carácter ambiguo de la misma. A lo mejor quiere decir el estudiante *los padres quieren a sus hijos* o *los hijos quieren a sus padres*.

3.4. Este estudiante escribe ‘universalidad’ por *universidad*

El aprendiz sustituye un apalabra por otra porque existe cierta afinidad fonológica entre ambas. Sin embargo, esta confusión puede entorpecer la comunicación, porque aunque la palabra *universalidad* tiene entrada en el diccionario, nunca ha sido sinónimo de *universidad*.

Nuestra hipótesis es que el estudiante ha confundido una palabra con otra por su semejanza formal y fonología. El aprendiz quería decir *universidad*, pero como no tiene mucha competencia en español, recurre al término *universalidad*.

3.5. En *yo aprender y ducho volvemos al mismo problema que tratamos en *está componer pero con un pequeño matiz. Aquí, el estudiante quería decir ‘primero estudio y luego me ducho’.

En primer lugar, vemos que aparecen en esta frase transferencias del francés de distintas categorías. Por ejemplo, en el plano morfosintáctico se utiliza de manera desordenada el pronombre personal sujeto *yo*, mientras que el plano semántico se ha malinterpretado el verbo *aprender* que no equivale al término francés *apprendre*. Por ejemplo, *j’apprends mes leçons* se diría en español *estudios mis clases/lecciones*.

Por otra parte, resulta complicado dar una explicación lógica a *ducho*. ¿Por qué pasa de la forma pronominal a la forma simple? Esa reducción no es achacable a una transferencia

del francés, lengua en la que el equivalente a *ducharse* es también un verbo pronominal *se doucher*.

3.6. En cuanto a *concinar por *cocinar*, *cincos heras por *cinco horas*, *deos por *Dios*, *sobrimo por *sobрино*, *hermamo por *hermano*, *suergros por *suegros*, *el humbre por *el hombre*, *la semena por *la semana*, *escula por *escuela*, *momento por *momento*, *la classe por *la clase*, *ingrediento, por *ingrediente*, *paquetos por *paquetes*, *acontecimiento por *acontecimiento*, *una necesita por *una necesidad*, *amabidad por *amabilidad*, *jornados por *jornadas*, *jougar por *jugar*, *parento por *parientes*, pensamos que en general constituyen errores que se deben a un descuido a la hora de redactar y por lo tanto hay que señalarlos para que el aprendiz repare su falta.

Por ejemplo en *concinar el aprendiz ha desarrollado una nasal /n/ que no existe ni en español ni en francés. Puede deberse, simplemente, a que el alumno no haya visto nunca la palabra escrita y por influencia del francés tienda a hacer nasalizaciones, donde no las hay.

En *cinco heras, la confusión /e/ con /o/, dos vocales con el mismo grado de abertura (media) aunque de distinta serie, puede deberse a que el aprendiz todavía no distinga con mucha precisión los fonemas del español y al ser *hora*, *heure* en francés ha transferido la grafía inicial.

En cambio, en *deos el estudiante ha sustituido la vocal *i* por *e*. Es verdad que ambas son vocales palatales pero no equivalentes puesto que difieren en el grado de apertura. Lo que ha pasado es que el francés al ser una lengua romance mantiene muchas voces latinas. Así, existen por ejemplo nombres como *Deo Gratias* y *Deodat* que respectivamente significan *Dieu-Merci* y *Dieu-Donné*. Sin duda, eso ha influido mucho en la selección de la palabra *deos por *Dios*.

Por otra parte, cuando el aprendiz escribe *sobrimo por *sobрино* este error puede deberse a la prisa a la hora de seleccionar la palabra porque no se entiende cómo puede voluntariamente sustituir la consonante *m* por *n*. Incluso en francés esta palabra contiene una *n* en vez de una *m*.

En *hermamo por *hermano* encontraríamos una situación similar a la del ejemplo anterior, es decir que no hay otra posible explicación.

Escribir *suergro por *suegro* consiste en una adición innecesaria de una consonante *r* a la sílaba tónica. Este error se debe a un descuido a la hora de seleccionar la palabra y la cambia por completo de modo que ya no significa nada ni en francés ni en español.

En *humbre lo que ha hecho el estudiante es llegar a una confusión que ha consistido en alterar el timbre de la vocal *o* de la sílaba tónica cerrándola en *u*, dos vocales que no pertenecen a la misma serie. Una posible hipótesis sería que el aprendiz estaría aplicando una regla propia de la conjugación verbal a un sustantivo. Por ejemplo, en español, verbos como *morir* y *dormir* cambian la vocal *o* en *u* en terceras personas del singular y del plural del pretérito indefinido y tiempos derivados (imperfecto y futuro de subjuntivo).

Con respecto a *semena, donde el estudiante ha sustituido la vocal *a* por *e*, podemos interpretar este error como debido a una influencia del francés donde existe nasalización de la vocal equivalente en esta palabra.

En la palabra *escula por *escuela* se trata de la omisión de la vocal *e* que forma el diptongo *ue*. Este error, creemos, puede deberse a una interferencia con el francés donde ese tipo de *o* no diptonga (*école*).

El error que aparece en la palabra *momente puede explicarse refiriéndose a lo ocurrido en el caso de *heras, es decir que probablemente el alumno no distingue con mucha precisión los fonemas del español. El mismo error se detecta en la palabra *ingrediente en vez de *ingrediente* y algo parecido ocurre en *paquetes y *acontecimiento aunque en unos casos se trata de la sustitución de *e* por *o* y en otros *o* por *e*.

En *la classe se nota una transferencia del francés lengua en la que esta palabra se escribe con doble *s*. Este tipo de error demuestra cuánta influencia tiene la interlengua en la producción de los aprendices de una segunda lengua.

En *una necesita por *una necesidad* no hemos conseguido elaborar una hipótesis completamente sólida. Quizá una posible explicación sea que, al no articular la *d* final, el alumno simplemente la omite, mientras que la *d* en posición intervocálica la convierte en su equivalente sorda: la *t*.

Respecto de *jornados en vez de *jornadas* que en realidad debería ser *días*, encontramos un error de transferencia (jornadas por días) y un error fonológico *o* en vez de *a*, que puede deberse a desconocimiento.

En cambio, en *amabilidad por *amabilidad* pensamos que la omisión de una sílaba *-li-* probablemente se debe a una falta de cuidado en la escritura.

En *parentos notamos dos tipos de errores aunque ambos son del mismo orden: uno que consiste en utilizar la vocal *e* en vez de *ie* y otro en escribir *o* en lugar de *e*.

En cuanto a *jougar por *jugar* el alumno ha hecho una transferencia del diptongo francés: *jouer*.

3.7. Por otra parte, hay muestras que son muy difíciles de analizar. Nos han resultado especialmente complicadas:

*Quantita y qualita ojar, transferencia que significaría *en cantidad y en calidad*. Nuestra primera hipótesis es se trataría de un fenómeno ortográfico como en el ejemplo 1.43 donde el alumno ha escrito *quatro por *cuatro* sustituyendo *c* por *q*, que es como se escribe en francés.

Una segunda posible explicación consiste en fundarnos en lo que ha ocurrido en el caso de *necesita donde hacíamos notar que al no articular la *d* final, el alumno simplemente la omite, mientras que la *d* en posición intervocálica la convierte en su equivalente sorda: la *t*.

*Chacuno de nation igual que las demás transferencias significaría *cada una de las naciones*. Por una parte existe una evidente transferencia del francés que ha consistido en conservar la morfología francesa de estas palabras y posteriormente intentar una derivación que desgraciadamente no ha funcionado bien.

En cuanto al sintagma *be illumno to muero fuera y dentro grande espacio llevo, no hemos conseguido encontrar una explicación consistente porque no sólo ha habido mezcla de lenguas sino que también la frase carece de alcance pragmático. En la fase de postest, esperamos que el alumno nos proporcione una muestra más coherente que permita aclarar su intención comunicativa y así obtendremos una interpretación rigurosa del error.

Respecto a *nosotros habamos tres chicas, pensamos que lo que quería decir simplemente el estudiante era *tenemos tres chicas* y se ha equivocado tanto en la selección del verbo (*haber* en vez de *tener*) como en su conjugación.

3.2.3.1.2. Análisis y comentario de las muestras de la fase de Post-test

Primero, queremos recordar que uno de los objetivos específicos que hemos asignado al presente trabajo de investigación es seleccionar aprendices-tipo que seguiremos observando durante todo el tiempo que dure dicha investigación, a fin de comprobar su progreso mediante pruebas de expresión escrita. De este modo, habíamos previsto dos fases de administración de pruebas: el pre-test y el post-test. Al cabo de este período, tendremos que comparar los resultados de una con otra, para poder sacar conclusiones que sirvan para un tratamiento didáctico de los errores y una mejora de la expresión escrita en aprendices francófonos de E/L2 en Benín.

Cabe señalar que, por una parte, tras una observación global de los diferentes errores detectados en la fase de post-test, comprobamos que los sujetos participantes en nuestro

estudio han vuelto a cometer casi los mismos tipos de errores¹²⁷. Pero, en cuanto al número o al porcentaje de cada tipo de errores cometidos, preferimos no adelantar los resultados que nos proporciona el análisis estadístico¹²⁸.

Por otra parte, es oportuno y necesario mencionar que para la obtención de las muestras de post-test sólo hemos sometido a los alumnos a dos pruebas, es decir a dos ejercicios¹²⁹, al contrario de lo que hicimos en la fase de pre-test en la que había tres ejercicios. La razón fundamental de este cambio ha sido que nos dimos cuenta de que el ejercicio que trató del comentario con apoyo visual era relativamente bastante difícil para estos sujetos. De tal manera que la mayoría lo dejó simplemente abandonado.

Otra cosa que es importante indicar es el número de alumnos participantes en la fase de post-test. Puesto que ya han pasado prácticamente dos años lectivos¹³⁰ entre las dos fases, no hemos conseguido encontrar a todos los alumnos- lo cual hubiera sido nuestro deseo- porque algunos ya se han cambiado de colegio. Tampoco hemos tomado la iniciativa de sustituirlos por otros, por el mero hecho de que eso podría influir de alguna forma (positiva o negativamente) en los resultados de la investigación. Es verdad que nos estamos dedicando a un estudio diacrónico, pero con los mismos sujetos. Así es que, al final, hemos trabajado con 67 alumnos frente a los 82 con los que contamos en la fase de pre-test.

Las pruebas las realizaron al principio del curso académico 2010-2011, lo cual, por supuesto, suponía un poco de dificultad en cuanto al éxito que tengan.

A continuación, vamos a dedicarnos al análisis, no de todas las muestras, sino tan sólo de las que nos proporcionen informaciones nuevas, por no tener que repetir los mismos comentarios que tuvimos que hacer en la primera fase del estudio.

Para ello, seguiremos con el mismo procedimiento del que nos servimos en el análisis de las muestras del pre-test. Es decir en una clasificación de los errores agrupados en tres categorías tal y como se presenta a continuación:

I- Errores de Interlengua

1.1. *voy en clase en ceg1

¹²⁷ Nos parece interesante resaltar que tras el período de administración de los ejercicios de refuerzos, se ha comprobado que si bien el corpus de datos sigue uniforme en cuanto a los tipos de errores cometidos, no todos los estudiantes han vuelto a cometer cada uno por su lado los mismos errores que en la fase de pre-test, sino que mientras que algunos tipos de errores se veían corregidos en unos, otros los cometían por primera vez.

¹²⁸ Pueden consultarse estos datos en los apartados 5.1.1. y 5.1.2. del capítulo 5 del presente estudio.

¹²⁹ Véase el apartado 1.1.2. de los Anexos al final del trabajo.

¹³⁰ Las composiciones del pre-test se realizaron al final del curso académico 2007-2008 mientras que las del post-test se hicieron al principio del curso académico 2010-2011.

El error que se ha detectado aquí consiste en un error de falsa selección de la preposición *en* en lugar de *a* para indicar el movimiento de un sitio a otro. En realidad, respecto del uso de la preposición *en*, podríamos decir que se trata de un error de transferencia provocada por el contenido semántico de la palabra *clase*. ¿Qué ha pasado? La idea que quería expresar este estudiante era *je vais au cours au cegl*, pero al usar *clase* por *cours* –lo cual es semánticamente normal– se ha equivocado en la selección normal de la preposición, porque en francés la preposición que mejor va con *classe* es *en*: *je vais en classe*. Nuestra hipótesis, pues, es que este aprendiz podría haber evitado este error si no hubiera influido en él la regla de hipergeneralización. No habría cometido este error si no hubiera seleccionado mal la palabra *clase* sustituyéndola por *curso* de tal manera que tuviera que recurrir a la forma contracta francesa que es *au*. Esto siempre pasa cuando se traduce de una lengua a otra, porque basta con una falta de concentración para que se dé rienda suelta a toda clase de errores. Aquí, la buena selección de la palabra *clase* ha conducido a la mala selección de la preposición *a*. Eso demuestra por lo menos que el estudiante está aprendiendo algo de la lengua meta. Se supone que con el tiempo y con la práctica los aprendices podrán mejorar sus estrategias de aprendizaje.

1.2. *grupo por *grupo*

El error en la palabra *grupo en vez de *grupo* es de origen fonológico porque en francés *ou* corresponde al fonema *u* del español.

1.3. *en de buen condición por *en buenas condiciones*

Este error nos da la ocasión de poder interpretar una vez más las diversas estrategias que usan los estudiantes de segundas lenguas. Aquí, se nota más de un error. El más llamativo y más interesante es la adición de la preposición. Si este estudiante se dedica al uso innecesario de la preposición *en* es por transferencias desde el francés. Está traduciendo al español *en (dans) de bonnes conditions*.

Lo más curioso es que ni siquiera se ha dado cuenta de que *condición* tiene que ir al plural. Por eso, hemos afirmado en otras ocasiones que si nuestros estudiantes cometen errores en la lengua meta es porque a veces se dedican a malas transferencias desde su primera lengua. Eso es lo que ha ocurrido en este error.

1.4. *hay los árboles por *hay árboles*

Aquí también se trata de una adición, pero no de preposición sino de artículo. Y se trata siempre de un error de transferencias del francés. El estudiante ha traducido directamente del francés *il y a des arbres*.

1.5. *tablos

Este error vuelve a plantear el problema de errores cometidos por semejanzas morfológicas que suelen ocurrir entre dos lenguas cercanas como el español y el francés. Este error, a primera vista, presenta similitudes con el que hemos detectado en el ejemplo 1.2. *grupo, pero con otra orientación: lo que ha ocurrido en este error es la creación de una palabra a partir de una mala derivación. Lo que quería expresar el estudiante es la palabra española *cuadros* cuyo equivalente francés sería *tableaux*. El hablante, por una razón u otra, creó su nueva palabra sólo basándose en la semejanza fonológica. Desgraciadamente resulta que no le ha funcionado bien la estrategia. Y habrá que ser francófono para entenderle.

1.6. *los bricos por *ladrillos*

Al igual que en el ejemplo anterior 1.5. *tablos, el alumno crea una palabra por semejanzas fonológicas. Como se puede comprobar, la palabra que está intentando crear no guarda ninguna relación morfológica con la que ha producido, con lo cual, esta estrategia no funciona siempre al cien por cien.

1.7. *el buro del profesor por *el despacho del profesor*

En esta muestra *el buro del profesor parecida a las anteriores, casi le iba a salir bien la estrategia de creación. Porque primero, la palabra *buro* existe en español con tilde en la *o*, y aunque es un galicismo ya que procede de la palabra francesa *Bureau*, el significado se ha modificado en español. Según recoge el Diccionario de la Real Academia Española¹³¹:

Buró significa:

(1) *mueble para escribir, a manera de cómoda, que tiene una parte más alta que el tablero, provista frecuentemente de cajones o casillas. Se cierra levantando el tablero o, si este es fijo, mediante una cubierta de tablillas paralelas articuladas.*

(2) *En las antiguas organizaciones políticas comunistas, órgano colegiado de dirección.*

¹³¹ (DRAE vigésima segunda edición)

En conclusión, la palabra adecuada sería *despacho*.

1.8. *me colegio; *para me

Este error, como lo hemos comentado en otras ocasiones, vuelve a plantear una vez más el problema de confusión de timbre de las vocales *i* y *e*, porque ambos fonemas comparten el lugar de articulación palatal, y de hecho, son dos fonemas que suelen confundirse mucho en español.

1.9. *delante _ el colegio; *delante _ este clase

Aquí, se trata otra vez más de un error de transferencia que lleva a la omisión de la preposición *de* que en francés no aparece en los contextos paralelos. Resulta un error muy frecuente en los estudiantes cuyas muestras estamos analizando¹³².

1.10. *el colegio a treinta una clases

En esta muestra están presentes tres errores. Por una parte, el estudiante escribe **el colegio a...* porque está traduciendo directamente desde el francés: **le collège a...*, con lo cual, en vez de utilizar el verbo español *tener* que corresponde al francés *avoir*, escribe consciente o inconscientemente *el colegio a* en lugar de *el colegio tiene...*

Por otra parte, escribe **treinta* por *treinta*, y por último, no ha sabido concordar el artículo *una* con *clases* **una clases*. Son errores que pensamos son achacables a factores extralingüísticos tales como la fatiga, la negligencia, el calor, y otros muchos más.

1.11. *los cursos por las clases

Muchos de nuestros estudiantes cometen muy frecuentemente este tipo de errores que resultan ser la traducción directa del francés *cours*. Podríamos afirmar, sin lugar a dudas, que este error lo ha repetido un buen número de los estudiantes participantes en este estudio. Es verdad que la palabra *curso* existe en español, pero no con este rasgo semántico. De hecho, cuando lo utilizan, hay que mirar bien la frase para poder darse cuenta de lo que se trata.

1.12. *el colegio se situa a Bohicon por *el colegio se sitúa en Bohicon*

El error que destaca aquí es la falsa selección de la preposición *a*. Este error se debe a una transferencia del francés que suele utilizar la preposición *a* para hablar tanto de la

¹³² Pueden consultarse los datos estadísticos en el apartado 5.1. del capítulo 5 del presente estudio.

permanencia como del movimiento cuando se trata de nombre de ciudad. La regla difiere del español, ya que cuando se trata de movimiento, se utiliza *a* mientras que cuando se trata de permanencia se utiliza *en*.

1.13. *en mi clase somos muchos hijos e hijas

Aquí las palabras *hijos, hijas* se emplean para sustituir a *chicos, chicas*. Se trata de una falsa selección léxica que, a nuestro modo de ver, no consiste en una transferencia del francés. Porque lo que quería expresar el estudiante utilizando estas dos palabras es *garçons, filles* que no tienen nada que ver con *hijos, hijas* que en francés sería *enfants (garçons), enfants (filles)*. A lo mejor, se ha basado en *filles* para llevar a cabo su transferencia.

1.14. *estamos contentos de este profesor

El error presente consiste en una mala selección de la preposición. El estudiante escribe *estamos contentos de este profesor por *estamos contentos con este profesor* porque hace transferencia del francés *nous sommes contents de ce professeur*. Lo que hace es una generalización de reglas de la primera lengua a la segunda.

1.15. *el despacho de _ profesores

Aquí, asistimos a una omisión del artículo definido. El estudiante escribe *el despacho de profesores por *el despacho de los profesores*. Este error podría deberse a una traducción desde el francés *le bureau des professeurs*.

1.16. *ciertos alegran de su acierto

Al escribir *ciertos alegran de su acierto por *algunos se alegran por su acierto*, el estudiante ha cometido un error de selección léxica que consiste en usar *ciertos* para sustituir a *algunos*. Creemos que este error se debe al uso del diccionario que les recomendamos pensando que les será de gran utilidad. Por desgracia, los resultados a que nos enfrentamos son contrarios a los previstos. A muchos de estos aprendices les pasó igual¹³³. Una vez que buscan las palabras, no se dan cuenta de que cada una de sus entradas sirve para contextos diferentes; algunos eligen la primera entrada mientras que otros eligen el significado que les parece el mejor.

¹³³ Basta con echar un vistazo al conjunto de las tablas recopiladoras de errores ubicadas en el apartado 2.2. de los Anexos que hemos realizado incluyendo las muestras de lengua producidas por estos sujetos –ya sea de pre-test o de post-test para darse cuenta de esta triste realidad lingüística. Allí, se encuentran toda la información al respecto.

En realidad, *certain* es la palabra francesa que el estudiante busca en español. En otras ocasiones, seleccionan la entrada *seguros* cambiando no sólo el significado, sino también la categoría sintáctica de la palabra.

1.17. *hace buene la clase y yo comprendo buene

A primera vista, nuestra hipótesis frente a este error es que podría deberse a una falta de atención. Pero, luego cuando nos dimos cuenta de que el mismo error, lo repitió el estudiante, entonces, concluimos que se trata de un fallo debido a un desconocimiento de la palabra. Parece que la palabra que quería utilizar este estudiante es *bien*, pero al mismo tiempo también ha realizado una mala selección léxica. Porque en vez de emplear *bien*, lo sustituye por *buen*.

1.18. *la lengua por *la lengua*

En *la lengua sólo se ha producido una confusión de la vocal *e* por *a*. Nuestra primera hipótesis es que el estudiante no percibe bien la diferencia entre las vocales *a* y *o* en este contexto y que escribe *a* porque esa es la vocal que oye.

La segunda hipótesis es que al tratarse de una palabra que comparte casi los mismos rasgos morfológicos en las dos lenguas, por falta de concentración, o por descuido, sustituyó la vocal *e* por *a*.

1.19. *Ghana marca un vuto

Este error refleja una estrategia de fabricación de palabra, pero con la confusión de *v* por *b*. Tal vez, el alumno esté fabricando una palabra *buto, que, para él, equivaldría a la palabra francesa *but* como término de deporte. Entonces, consciente de que según la regla general de formación del masculino y del femenino en español, se añade respectivamente *-o* y *-a* a la raíz, crea la palabra *vuto.

1.20. *un buto; *el but; *metas (*por goles*); *el bute

Como acabamos de comentar en el ejemplo anterior 1.19. *Ghana marca un vuto, aquí tenemos una multitud de palabras fabricadas para sustituir a *gol*. Recordamos que no se trata del mismo alumno, sino que estos errores los hemos agrupado para analizarlos juntos, dado que son del mismo tipo.

Mientras que unos utilizan *buto, otros *but y *meta. Nos vamos a concentrar en el término *meta para decir que es un error debido al uso del diccionario, como lo hemos

comentado en otras ocasiones (ejemplo 1.16 *ciertos alegran de su acierto). El alumno no se ha dado cuenta de que *meta* no comparte los mismos rasgos semánticos con *gol* porque es lo que ha visto en el diccionario bilingüe francés-español o español-francés.

1.21. *seguro gente; *seguros películas

Este error es parecido al que hemos analizado en el ejemplo 1.16 *ciertos alegran de su acierto. Se trata del indefinido *certain*s. Estos estudiantes hubieran acertado la selección de esta palabra si se hubieran fijado bien en la función que desempeña en la oración. Porque en el diccionario viene cada entrada con sus propias funciones. Es verdad que su conocimiento de la lengua no les permite proceder de tal manera.

Lo que quieren transmitir como ideas es *certaines personnes / gens, certains films*, que, traducidas al español, equivalen respectivamente a *alguna gente, algunas películas*.

1.22. *questión; *qualidad; *marquar uno meta

En estas palabras, tal como se comprueba, los estudiantes¹³⁴ cometen un error de transferencia que consiste en la confusión de la grafía *qu* para el fonema /k/ por la grafía *c*. Este error refleja un desconocimiento de la fonología y ortografía españolas.

1.23. *El matcho, *matchs

Aquí también el error se debe a una mezcla de lenguas. Al igual que pasó en el ejemplo anterior (ejemplo 1.22. *questión, *qualidad; *marquar uno meta) donde se ha procedido a transferencias desde el francés, en *matcho, *matchs, el alumno parte de la palabra *match* que -aunque es una voz inglesa- es la que se adopta en francés para referirse a un partido de fútbol.

Nos damos cuenta de que al escribir *el matcho, el estudiante está aplicando una regla de la gramática de la lengua meta según la cual, para formar el masculino de los nombres, de modo general se añade -o como desinencia a la raíz.

1.24. *voy vosotros contar por *voy a contaros*

Respecto de *voy vosotros contar, creemos que se trata de un error que refleja tanto un desconocimiento de la enclisis como una traducción directa del francés *je vais vous raconter*.

¹³⁴ Una vez más insistimos que esos errores no provienen del mismo estudiante. En el análisis de las muestras de post-test, hemos adoptado una metodología que consiste en agrupar errores similares por no tener que repetir las mismas interpretaciones que hemos dado de los dichas muestras en la fase de pre-test.

Porque en español la enclisis se reduce básicamente a tres modos verbales: el infinitivo, el gerundio y el imperativo (positivo).

1.25. *todo recientemente

Igual que en el ejemplo anterior (ejemplo 1.24.) *todo recientemente refleja un error de transferencia del francés. Se trata de una traducción directa del francés *tout récemment*. Es una evidencia más de una de las estrategias más comunes que suelen usar los aprendices de una segunda lengua: la traducción.

1.26. *ha un profesor; *ha un director; *no ha un año; *han mucho mejor jugador; *habemos el curso; *hemos una profesora

Este error revela que para el alumno sólo existe el verbo haber, y que éste conserva su significado.

Primero, escriben *ha un profesor, *ha un director para decir respectivamente *tiene un profesor, tiene un director*.

Luego, *no ha un año, *han mucho mejor jugadores para decir respectivamente *no hace un año, hay mejores jugadores*.

Por último, *habemos el curso, *hemos una profesora para decir respectivamente *tenemos la clase, tenemos una profesora*.

Como se puede comprobar, si estos aprendices cometen errores de este tipo, se debe a que en francés sólo existen dos auxiliares:

- *Avoir* que equivale a *haber* para formar los tiempos compuestos de los verbos transitivos y de la mayor parte de los intransitivos (*il a écrit une lettre; elle a vécu deux ans à Paris*).

Avoir se emplea, además, en el sentido activo e indica la posesión como lo hace el verbo castellano **tener** (*j'ai un livre; j'ai faim*).

- *Être* corresponde a los verbos castellanos *ser* y *estar*,

Como auxiliar, sirve para conjugar:

La voz pasiva (*il est aimé de tous, es amado de todos*).

Los *tiempos compuestos* de los verbos pronominales (*je me suis levé, me he levantado*).

Los *tiempos compuestos* de algunos verbos intransitivos, especialmente los que expresan movimiento o transición (*aller, partir, arriver, devenir, naître, mourir, etc.*) [*je suis allé, he ido; nous sommes arrivés, hemos llegado*]¹³⁵.

Esto hace que tengan muchas dificultades cuando se trata de emplear uno u otro de modo distinto según el contexto.

1.27. *tengo encontrar un ladrón, tiene robar

En estos errores -que pertenecen al mismo estudiante- se ve que se trata del mismo fenómeno que acabamos de señalar en el párrafo anterior, pero con esta particularidad que aquí, el aprendiz se basa fundamentalmente en el contenido semántico del auxiliar para dedicarse a su uso. Consciente del hecho de que el auxiliar *tener* significa en francés *avoir*, para él, puede servir para conjugar un tiempo compuesto. Este error evidencia el desconocimiento por el estudiante de la formación de los tiempos compuestos en español que se hacen sólo con el auxiliar *haber* más el participio pasado del verbo principal considerado.

En realidad, la idea que transmite este estudiante mediante sus frases se traduce por una parte en: *tengo encontrar un ladrón >*j'ai rencontré un voleur* y por otra parte en *tiene robar > *il a volé*.

A continuación, si este estudiante deja los verbos principales sin conjugar: *encontrar, robar*, es por interferencia con su L1. Porque en esa lengua, hay una regla que estipula que cuando dos verbos van seguidos -es decir uno detrás del otro- el último se pone inmediatamente en infinitivo. Y eso viene a descartar la posibilidad de que se trate de la formación de un tiempo compuesto.

1.28. *los albañiles vienen de acabar, viene de robar

Aquí el uso del verbo *venir* está lexicalizado para formar la perífrasis, porque el sentido que le da el alumno es el de la perífrasis verbal *acabar de (haber ocurrido poco antes algo)*. Escribe *los albañiles vienen de acabar en lugar de *los albañiles acaban de terminar* > *les maçons viennent de terminer*. Del mismo modo, en vez de *acaba de robar*, dice *viene de robar > *il vient de voler*.

Aunque estos errores reflejan etapas de la de adquisición, nos parece que tienen que ver también con transferencia de la L1 del estudiante. Porque en francés, la colocación *venir de* equivale a *acabar de* en español.

¹³⁵ Dictionnaire moderne Français-Espagnol de García Pelayo, Ramón y Testas, Jean, Librairie Larousse, 1967. Página XXI.

II- Errores de Intralengua

Un error de intralengua, como bien se recoge en el Diccionario de lingüística aplicada¹³⁶:

«...es un error causado por un aprendizaje erróneo o parcial de la LENGUA META, más que por transferencia. Los errores de intralengua pueden ser debidos a la influencia de un elemento de la lengua meta sobre otro. Por ejemplo, el estudiante podría decir *He is comes*, basándose en la fusión de dos estructuras del inglés *He is coming*, *He comes*.».

Partiendo de esta base, vamos a interpretar unos cuantos errores de intralengua que hemos sacado de las muestras de lengua de los estudiantes participantes en el presente trabajo de investigación.

2.1. *comprienden

Este error refleja la generalización de la regla de los verbos con diptongación. O mejor dicho, una aplicación excesivamente fiel a las reglas por hipercorrección lingüística como dice Gargallo (Santos Gargallo, Isabel: 1993: 93). Porque el estudiante parte de la regla que indica la diptongación *e-ie* en el verbo *entender*: y, como *entender* le parece que es lo mismo *comprender*, le aplica también la diptongación a este último. La aparición de este error evidencia que el alumno sabe que hay verbos con diptongos, pero no sabe más. Y eso lleva a múltiples confusiones en ambos sentidos. Por la aparición de este error estamos de acuerdo con Ferrán Salvadó¹³⁷ cuando, tras retomar una idea de Larry Selinker (1972) afirma:

«En su proceso de adquisición de una lengua adicional, los alumnos van construyendo gramáticas transicionales que les permiten sistematizar los conocimientos ya adquiridos y aventurar las reglas morfosintácticas que aún desconocen. Dichas gramáticas se encuentran en permanente cambio y reconstrucción.»

2.2. *nosotros habemos español

¹³⁶ Richards, Jack C., Platt, John y Platt, Heidi (1997): Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas (versión española y adaptación de Muñoz Lahoz, Carmen y Pérez Vidal, Carmen), Editorial Ariel, S.A. Barcelona. Página 138.

¹³⁷ Ferrán Salvadó, Josep María (1990): *La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas* en *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana/ Aula XXI. Página 289.

Estamos de nuevo frente a un error que refleja una regularización de forma verbal. Pero, nos damos cuenta de que, al contrario de la estrategia utilizada por el alumno del ejemplo anterior (ejemplo 2.1. *comprenden), éste parte de una forma regular para generalizar las desinencias de la conjugación del auxiliar *Haber*. A nuestro modo de ver, pensamos que esta regularización resulta mucho más lógica que la otra. La forma adecuada de este auxiliar en la primera persona del plural del presente de indicativo sería *hemos*. Al escribir **habemos*, el aprendiz está demostrando que ha aprendido algo de la lengua meta, y más precisamente en la conjugación de los verbos regulares en presente de indicativo. Lo que desconoce es que el auxiliar *haber* es un verbo irregular.

2.3. *mi colegio está CEG3; *su colegio es gordo; *este colegio es en Benín; *somos en el nuevo clace

En este conjunto de ejemplos, -que no pertenecen a un solo estudiante sino a muchos que hemos agrupado por evitar la repetición de los mismos comentarios- los errores detectados reflejan la mala selección de los verbos *ser* y *estar*: un auténtico rompecabezas para los no- nativos del español.

El estudiante escribe *mi colegio está CEG3 en lugar de *mi colegio es CEG3*; luego viene *su colegio es gordo por *su colegio está grande*; a continuación *este colegio es en Benín por *este colegio está en Benín*, y por último, vemos *somos en el nuevo clace por *estamos en la nueva clase*.

También aparece un error en la ortografía de la palabra *clace, que refleja que el alumno probablemente ha recibido input en español de hablantes seseantes, y por lo tanto, es seseante. El estudiante, consciente de ello, trata de corregirse en la lengua escrita, escribiendo c para el fonema /s/.

2.4. *los alumnos son contentos; *el colegio es cerrado

Aquí, al igual que en las muestras del ejemplo anterior (ejemplo 2.3. *mi colegio está CEG3; *su colegio es gordo; *este colegio es en Benín; *somos en el nuevo clace), estamos en presencia de un error que tiene que ver con el mal uso de los auxiliares *Ser* y *Estar*. Los aprendices han escrito *es* en vez de *está*, que también se puede considerar un error de intralengua, y que resulta ser un error muy frecuente en los aprendices de E/L2, incluso en niveles avanzados.

2.5. *yo gusto porque es un hombre simpático

Este error que consiste en escribir *yo gusto porque es un hombre simpático por *me gusta porque es un hombre simpático* refleja un desconocimiento del valor del verbo *gustar*. En español, cuando este verbo es intransitivo, se clasifica como perteneciente al grupo de los defectivos. De tal forma que sólo se conjuga en dos personas: la tercera del singular y la tercera del plural. En el caso contrario, es transitivo y puede conjugarse en todas las personas con las diferentes entradas:

Sentir y percibir el sabor de las cosas;

Experimentar, probar.

2.6. *el colegio conta de cincuenta alumnos

Respecto del error contenido en *el colegio conta de cincuenta alumnos por *el colegio consta de cincuenta alumnos*, nuestra hipótesis es que se trata de un error de ortografía que ha conducido a que aparezca una palabra con significado distinto al que quiere expresar el aprendiz. Si, por el contrario, suponemos que el verbo que quiere utilizar este alumno es *contar*, lo ha conjugado mal, porque es un verbo con diptongo en las personas tónicas: sería entonces *cuenta*. Y en este caso la preposición *de* no habría desaparecido.

2.7. *el primera día

*El primera día por *el primer día* consiste en un error de aprendizaje que vuelve a manifestar la generalización de la regla de formación del masculino: -o - y el femenino: -a-.

Este alumno, al escribir *el primera día, está demostrando su desconocimiento total de la regla porque lo hubiéramos entendido mejor si hubiera escrito *la primera día. Sólo en tal caso, podríamos pensar que considera *día* nombre femenino.

2.8. *el mano

Este error, creemos, es parecido al anterior (ejemplo 2.10), porque plantea el mismo problema de formación del masculino y del femenino. Recordemos que tanto *día* como *mano* son excepciones en dicha regla. *Mano* aunque terminada por *o* es femenina. Entonces se diría *la mano*.

III- Errores sin clasificar

Hay errores un poco difíciles de categorizar porque no se entiende bien lo que en ellos se expresa. A continuación, vamos a intentar comentar unos cuantos.

3.1. *mí amiga

En *mí amiga notamos una falsa selección del adjetivo posesivo *mi* que termina por generar el uso del pronombre personal complemento *mí*. Normalmente no debería ser así. Nuestra hipótesis frente a este error es que se debe a una negligencia o a un desconocimiento. Lo cierto es que, en un caso o en otro, el aprendiz no está haciendo transferencia desde su L1. Es probable que sea un error que tiene sus causas en el aprendizaje de la lengua meta.

3.2. *el colegio se situar

Aquí tampoco podríamos hablar de error de transferencia. El hecho de dejar el verbo sin conjugar puede deberse a un desconocimiento de la conjugación o tal vez a una ignorancia.

3.3. *él no castigar

*él no castigar por *él no castiga* se inscribe en la misma lógica que en el ejemplo anterior (ejemplo 3.2. *el colegio se situar). Plantea el mismo problema de conjugación. Lo que parece extraño es que en todos estos ejemplos se trata de verbos de la primera conjugación que suelen ser los más fáciles de conjugar en español.

3.4. *al entrara, esté colegio

Aquí estamos en presencia de dos tipos de errores: *al entrara por *al entrar*. No sabemos por qué el estudiante escribe así el verbo. En cambio, respecto de *esté colegio por *este colegio*, podríamos decir que es lo mismo que ha ocurrido en el ejemplo 3.1. donde el aprendiz escribe *mí amiga. Aquí al poner la innecesaria tilde, sin pretenderlo, el alumno ha sustituido el adjetivo demostrativo *este* por un verbo *esté* conjugado al subjuntivo presente. Puede que, antes que un error, se trate de una equivocación, si consideramos la definición que ofrece Ferrán Salvadó¹³⁸ de la equivocación que tendría que ver con:

« (Mistakes) las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención, etc.»

¹³⁸ Ferrán Salvadó Josep María (1990): op. cit. Página 286.

3.5. *son feliceces por ‘son felices’

A primera vista, se puede pensar que por este error el aprendiz tiene algún conocimiento de la formación del plural en español, e incluso el plural de los nombres y adjetivos irregulares. Porque ha conseguido pasar la grafía *z* que termina el adjetivo *feliz* en singular a la grafía *c*. Luego, duplica la sílaba *ce*. Esto puede deberse a un descuido o una falta de relectura de su deber u otras causas que no ignoramos.

3.6. *pequeña bouca

En *pequeña bouca, se ve que se trata de una creación por semejanza fonológica con la L1 de este estudiante. Lo que quiere expresar el estudiante es *pequeña boca*. Pero como no domina la palabra, prefiere recurrir a alguna de sus diversas estrategias a fin de obtener una palabra que sea más o menos equivalente.

3.7. *nosotros amigos; *nosotros equipo

En estos errores vuelve a aparecer lo mismo que hemos comentado ya en los ejemplos 3.1. *mí amiga, 3.4. *esté colegio donde el aprendiz ha hecho una falsa selección del adjetivo. Aquí, pues, pasa lo mismo. En vez de *nuestros amigos*, *nuestros equipos*, escribe *nosotros amigos, *nosotros equipo, sustituyendo así el adjetivo posesivo por el pronombre personal sujeto.

3.3. Corpus de datos y dificultades encontradas para la recogida de los mismos

3.3.1. Corpus de datos

Como indicamos más arriba en el apartado que se relaciona a la población analizada, el corpus de datos seleccionado para este trabajo de investigación está constituido por un conjunto de ochenta y dos copias¹³⁹ de expresión escrita en español producidas por estudiantes de colegios e institutos tanto públicos como privados de Benín. Hemos trabajado principalmente con dos grupos de alumnos, es decir, de cuarto y quinto cursos de secundaria de sexo masculino y femenino.

¹³⁹ Hemos de indicar aquí que esta cifra se refiere exclusivamente a la primera fase de la investigación (el pre-test porque luego ya en la segunda fase de la investigación va a cambiar aquel dato relacionado al número de alumnos que han participado en estas pruebas.)

Les hemos sometido a tres pruebas de las cuales una es de descripción, otra de narración y la tercera de comentario con apoyo gráfico (Véase el apartado 1.1. de los Anexos).

Las instrucciones son las mismas. Sin embargo, varía la cantidad de texto que se espera en uno y otro nivel.

Dado su nivel y el período lectivo¹⁴⁰ que hemos elegido para esta actividad pedagógica, les hemos permitido el uso del diccionario. Pero, desgraciadamente, al final nos hemos dado cuenta de que esta ayuda no hizo sino complicar las cosas: primero tuvo mucha influencia en el tiempo y luego no facilitó la elección adecuada de las palabras. Pero, por lo menos, nos permitió darnos cuenta de una realidad didáctica que era el desconocimiento total por esos alumnos del uso del diccionario. En otro epígrafe (capítulo 6), volveremos sin duda alguna a tratar este aspecto.

Los resultados de las muestras de lengua las hemos comprimido en tablitas las cuales podrán consultarse en el apartado de los 2.2.2. de los Anexos.

Todo este trabajo, como es fácil de predecir, no se ha realizado sin dificultades.

3.3.2. Dificultades encontradas para la recogida de datos

En lo que respecta a las dificultades encontradas en la recogida de los datos pensamos que aunque no ha habido problemas mayores, es conveniente enumerar algunos obstáculos que han supuesto un escollo en nuestra investigación.

En efecto, según señalábamos en el apartado anterior, las muestras de lengua se obtuvieron casi al final del año escolar 2008-2009¹⁴¹. Y eso por muchos motivos:

- Como estudiante becario, no teníamos la posibilidad de salir y entrar en España fuera del calendario preestablecido por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Pues, era imprescindible esperar hasta las vacaciones de Pascua o de verano para poder trasladarme a mi país durante un periodo de tiempo que me permitiera recabar la información necesaria.

- Cabe recordar que ya en la Navidad de 2008, puesto que todavía no teníamos arreglados los trámites de la tarjeta de estudiante, habíamos pedido ayudas a colegas para la

¹⁴⁰ Esos alumnos han sido sometidos a las citadas pruebas al aproximarse las vacaciones, es decir dos semanas antes de modo que el cansancio y la falta de motivación añadidos a otras consideraciones psicológicas influyeron mucho en sus muestras de lengua. Es importante señalar que no todos se presentaron, sólo los que tenían alguna esperanza de pasar a una clase superior; los demás, puesto que tenían la suerte ya echada, es decir que pase lo que pase deberían repetir la clase, no se molestaron para nada; se quedaron en su casa.

¹⁴¹ Nos referimos a las muestras de pre-test. Habrá que esperar hasta diciembre de 2010 para obtener las de post-test por las mismas razones que evocamos anteriormente.

obtención de muestras de lengua, pero no respondieron a nuestras peticiones de la manera deseada. Pues, haría falta esperar hasta mayo de 2009 para presentar un informe en la Agencia de beca pidiendo una estancia para trabajo de campo. Tras esta autorización nos marchamos a Benín a principio del mes de junio. Y teníamos que contar con el hecho de que allí, aunque las vacaciones escolares suelen empezar a principios del mes de julio, en la mayoría de los colegios e institutos públicos, una vez terminados los últimos exámenes finales (a mediados de junio), los alumnos empiezan a faltar a clase, por lo cual no está garantizado encontrar a todos los alumnos.

- Una vez en Benín, y gracias a la franca y estrecha colaboración de algunos colegas, especialmente la de nuestro Consejero Pedagógico, hemos conseguido obtener muestras de lengua en cuatro colegios e institutos del Departamento de Zou/Collines.

La recopilación de este corpus ha constituido una tarea realmente ardua y complicada: tanto en lo que se refiere a la recogida de las muestras de lengua auténtica en la segunda fase de la investigación (post-test), como a la obtención de datos lingüísticos oficiales propios del entorno donde se desarrolla el aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestro país.

En otro orden de cosas, y siguiendo con las dificultades, ha sido realmente un reto tener que realizar toda nuestra investigación usando el español para todos los niveles y aspectos de nuestro estudio. Al no tratarse de nuestra lengua nativa, nos ha supuesto un enorme esfuerzo desarrollar todo nuestro trabajo en esta lengua. Sin embargo, creemos que el esfuerzo ha merecido la pena y esperamos que el resultado lo refleje.

3.4. Definición y terminología

En este punto queremos precisar algunas definiciones y terminologías sobre conceptos que aparecen en este trabajo y cuyo alcance creemos pertinente clarificar.

3.4.1. Adquisición *versus* Aprendizaje

En primer lugar, nos parece muy importante precisar el alcance de los conceptos de adquisición y aprendizaje. Nadie cuestiona que la Lengua Materna (L1) o primera lengua (L1) se adquiere de manera natural, mientras que en lo que respecta a una segunda lengua, dependiendo de las circunstancias en que se haga, se puede decir que se aprende, o que se adquiere o que se aprende y se adquiere a la vez. En los siguientes párrafos vamos a aclarar a lo que nos referimos exactamente con estos procesos.

La adquisición de la L1 es un fenómeno natural en el que no hace falta ninguna intervención ni siquiera ningún esfuerzo por parte del hablante para su desarrollo.

Compartimos con Palmer (1917)¹⁴², respecto de su teoría del aprendizaje, que todos los seres humanos poseemos por naturaleza la capacidad de asimilar el lenguaje. Por lo tanto, basta con que, desde su nacimiento, el niño crezca entre otros seres humanos y hablantes de una determinada lengua para que comience el proceso de adquisición de lo que será su lengua materna. Así, la adquisición de la L1 se va desarrollando a través de etapas universales¹⁴³ hasta que el niño haya conseguido un dominio del sistema lingüístico y pragmático que suele establecerse en torno a los tres años de edad y que, posteriormente, se enriquece y mejora ya dependiendo de las condiciones del contexto en que se lleva a cabo la vida del niño.

Hoy día, parece aceptada la teoría de Chomsky respecto de la adquisición de la L1. Según Noam Chomsky (1965)¹⁴⁴ la adquisición de la lengua materna es algo inevitable para el niño siempre y cuando esté expuesto a un input lingüístico: el que sea.

Según este lingüista (Chomsky 1965), «el niño nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje. [...] Posee un mecanismo interno de naturaleza desconocido que le capacita para construir una gramática de una lengua particular a partir de los limitados datos de que dispone». No obstante, estos mecanismos innatos para la adquisición tienen fecha de caducidad, como demuestran algunos estudios¹⁴⁵, situando la edad crítica, algunos en torno a los seis años, mientras que otros la extienden hasta los doce.

Para ilustrar este fenómeno, vamos a inspirarnos en la teoría del «buen salvaje» de Rousseau, imaginando a un niño recién nacido abandonado por sus padres en el bosque. Éste ha crecido entre animales y resulta que no ha podido adquirir ningún lenguaje humano, por haber vivido entre una especie que era distinta de la propia suya. Ya que, como bien sabemos, aunque los niños nacen con lo que Chomsky llamaba “caja negra”, es decir “dispositivo para la adquisición del lenguaje” o LAD (si nos referimos a la sigla que usó en inglés, Language Acquisition Device), es imprescindible que reciban un input lingüístico necesario para la activación de la Gramática Universal.

Con su teoría (el innatismo), Chomsky reaccionaba frente al conductismo y la idea de que la adquisición de la lengua responde a que los niños suelen repetir lo que oyen decir en su

¹⁴² Palmer, M. E. (1917): *The Principles of Language Study*, London: Oxford University Press, retomado en Santos Gargallo, Isabel (1993: 78).

¹⁴³ Se distinguen entre otras, la etapa del llanto y del arrullo, la del balbuceo y de la holofrasia, y por último la etapa telegráfica [véase Bouton (1976); Mussen (1978); Piaget (1926); Brown (1981) y Dale (1992)].

¹⁴⁴ Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, Mit, Press. (Traducción española: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1976), citado en Corder 1967.

¹⁴⁵ Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley. Este autor habla del concepto de «estructura lingüística latente» como base de su Teoría de la Maduración.

entorno. (Brown y Frazer (1964)¹⁴⁶ sostienen que el niño que habla correctamente no hace más que limitarse a repetir algo de lo que ha oído decir por los adultos. Esta misma idea es la que desarrolla Skinner¹⁴⁷ en su teoría del condicionamiento operante. Según esta teoría, los niños no hacen más que imitar lo que escuchan en su entorno, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. De esta manera, el aprendizaje del vocabulario y de la gramática se produciría porque ante un estímulo se da una respuesta que se refuerza. La gente que se encuentra alrededor del niño recompensará la vocalización de enunciados gramaticalmente correctos, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. Y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto, como enunciados agramaticales, tacos y palabrotas.

Como decíamos, oponiéndose a esta teoría, Noam Chomsky sostiene que la adquisición del lenguaje se entiende como una etapa evolutiva espontánea. La lengua materna se asimila con gran rapidez y con un estímulo mínimo y asistemático del mundo externo. No importa que el niño reciba un input incompleto o incluso defectuoso, igualmente será capaz de sacar las reglas que rigen oraciones bien estructuradas y que determinan cuál es la forma en que deben usarse y comprenderse para el desarrollo de la lengua en la que se encuentra inmerso. De este modo, de acuerdo con la teoría cognitiva de Jean Piaget, el niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje. Es por así decir que el niño consiste en su propio maestro.

El aprendizaje de la lengua, sin embargo, se producirá de manera similar a cualquier otro tipo de aprendizaje, es decir a través de la ejercitación, la memorización, etc. Y podemos hablar de aprendizaje de la lengua materna, cuando el niño, ya poseedor de una L1, es escolarizado, y de manera formal, estudia y trabaja fenómenos lingüísticos cuyas reglas ha adquirido de modo natural. En el aula, el niño se verá inmerso en un proceso de reflexión metalingüística y de ampliación de las reglas y el vocabulario que ha adquirido espontáneamente.

No obstante, hoy día existe prácticamente consenso acerca del hecho de que no es lo mismo adquirir y aprender una L1 que hacerlo con una L2 (Krashen 1981a, Adjémian 1982, y Tarone 1983; 1988, entre otros). El aprendiz de L2 ya domina una L1 con todo lo que eso supone tanto de manera positiva como negativa. La parte positiva es que el aprendiz ya tiene

¹⁴⁶ Brown, H. y Frazer (1964): "The acquisition of Syntax", en Cooper, C.N. y Musgrave, B.S., *The acquisition of language*. Monog. Soc. Res. Child development, 29, páginas.43-76, retomado en S.P. Corder (1967)

¹⁴⁷ Skinner, B. F. (1957): *Verbal behaviour*, Nueva York: Appleton Century Crofts.

consciencia de lo que es una lengua, la parte negativa: las posibles transferencias equivocadas que se puedan hacer de la L1 a la L2.

3.4.2. Gramática Universal *versus* Gramática General

Otros dos conceptos que nos gustaría dejar claros son los de Gramática Universal (GU) y Gramática General (GG).

La Teoría de la Gramática Universal, se la debemos al lingüista Chomsky (1965) quien fue el primero en acuñar el término. En realidad, este autor afirma que existe una gramática que forma parte del patrimonio genético de los seres humanos, que nacemos provistos de un patrón lingüístico básico determinante al cual se amoldan todas las lenguas. A esta gramática la llamó Universal y mantuvo que esta capacidad singular sólo es propia de la especie humana y que además el uso corriente del lenguaje evidencia las enormes posibilidades del potencial creativo de la humanidad.

Y es la GU la que permite que los niños aprendan la lengua materna incluso con escasa influencia externa y careciendo de un marco de referencia extenso en el cual basar su comprensión. Así, el ya citado Chomsky establecerá que en el fondo todas las lenguas son iguales y que existe una serie de principios generales que subyacen a todos los sistemas lingüísticos, y que además cada lengua puede utilizar unos parámetros distintos para esas reglas, explicándose de esa manera porque las lenguas son iguales y son distintas. Para ello, Chomsky empleará un sistema de símbolos comparables a las operaciones matemáticas con el objeto de formular las operaciones de tal gramática universal.

Para facilitar el acceso a las teorías chomskianas y relacionarlas con su influencia en la enseñanza de segundas lenguas, A. L. Omaggio (1993: 50)¹⁴⁸ propone el resumen que recogemos a continuación:

1. El lenguaje es una capacidad propia de la especie humana y está genéticamente determinado.
2. El aprendizaje de la lengua está regido por mecanismos biológicos.
3. La forma última de cualquier lengua humana es una función de principios universales de la lengua, un conjunto de principios abstractos fijos que son innatos.
4. Cada lengua tiene sus propios parámetros cuyos conjuntos se aprenden a partir de datos lingüísticos.

¹⁴⁸ Omaggio, A. L. (1993): *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle y Heinle, citado en Teresa Bordón 2010: 32-33.

5. Existe una gramática nuclear que es congruente con los principios universales y una gramática periférica, consistente en rasgos que no son parte de la gramática universal.

6. Las reglas de la gramática nuclear son en principio más fáciles de adquirir que las reglas periféricas.

A pesar de que el objetivo de Chomsky no es la lingüística aplicada, nadie pone en duda la influencia de sus teorías en este campo de la lingüística, aunque no sea de manera totalmente directa.

En cuanto a la Gramática General (GG), se define como la que tiene como propósito enunciar una serie de principios a los que obedecen todas las lenguas, sea donde sea, y que ofrecen las explicaciones profundas de sus diversos usos. Como todos sabemos, las lenguas constituyen casos particulares del lenguaje, de tal modo que lo que hace la gramática general es definir este lenguaje para que luego sirva como base, como modelo, o mejor dicho como referencia fiable a todas las lenguas. Eso significa que tiene algo de universal.

El primer ejemplo de este tipo de gramática es la conocida como Gramática de Port-Royal del año 1660 elaborada por Claude Lancelot. Su objetivo es hacer de manera que el aprendizaje de las lenguas tenga como fundamento una gramática general que lo lleve más allá de la memorización y el hábito.

Una de las características de esta gramática es el razonamiento, y otra no menos importante es su carácter general. Pretende explicar todos los hechos lingüísticos de manera razonada y por eso, se distingue de las gramáticas particulares.

Uno de los principios teóricos propios de la GG es la idea de que todas las lenguas tienen un fundamento común: esto implica que todas tienen por objeto permitir a los hombres significar y hacer conocer sus pensamientos los unos a los otros. Pero esta comunicación del pensamiento a través del habla exige que ésta sea una especie de imitación del pensamiento: una representación (en sentido fuerte) del mismo, esto es, que la palabra, además del signo, comporta una analogía interna con el contenido que transmite.

3.4.3. Lengua extranjera *versus* Lenguas segundas

Es frecuente que estas dos denominaciones se usen de manera indistinta y para muchos autores (Stephen Krashen 1985; Francisco Marcos Marín, y Jesús Sánchez Lobato (1988); Isabel Santos Gargallo 1993; Sonsoles Fernández 1997; Graciela Vázquez 1998, entre otros) cualquier lengua que no sea la L1 es una L2. Es decir que no hay diferencia entre Lengua extranjera y Lengua segunda. Y todavía existe otro término que se adopta a menudo

en el campo de la enseñanza aprendizaje para designar a los dos anteriores que es el de Lengua meta.

Desde una perspectiva didáctica de las lenguas, según se recoge en el Diccionario de términos clave de ELE, se emplea, por ejemplo, el término lengua meta (LM: traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, precisa el Diccionario, queda evidente una cosa: el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contrapone.

Si bien el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas es prácticamente tan antiguo como el lenguaje humano, el término lengua meta o LM no empieza a utilizarse con asiduidad en el ámbito del español como lengua extranjera hasta la década de los 80 del siglo XX.

Según recoge el Diccionario Clave Ele del Centro Virtual Cervantes, atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la LM, se suele distinguir entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; por ejemplo, el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; por ejemplo, el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní. Otra situación cada vez más frecuente de L2 es la que se produce cuando los emigrantes con una L1 común llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país de acogida, como es el caso de los hispanos en EE.UU. En situaciones como ésta, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece pertinente empezar a considerar que la lengua de esa comunidad de habla (el español en este ejemplo) puede dejar de ser una LE para convertirse en una L2, al margen de su posible cooficialidad.

Por otro lado, según la misma fuente, los procesos de aprendizaje de una LE y de una L2 también presentan algunas características en común; por ejemplo, en ambos casos el aprendiente ya posee un cierto conocimiento del mundo y una determinada competencia comunicativa en su L1. Así, se comprende que, independientemente del modo de enseñanza, el aprendiente tienda a relacionar la LM y su cultura con su L1 y su propia cultura, es decir, se sirve de los conocimientos que ya posee para facilitarse el aprendizaje de los nuevos conocimientos léxicos, gramaticales, socioculturales, etc. También debido a sus conocimientos previos, el aprendiente de una LM es más consciente de su propio proceso de

aprendizaje que en el caso de la L1. Por último, cabe mencionar que, generalmente, no se alcanza el mismo nivel de corrección y de fluidez en la LM que en la L1, si bien es cierto que en el caso de la L2 se suelen alcanzar mejores resultados que en el de la LE.

Una de las cuestiones que marca la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en el siglo XX es la pugna entre la L1 y la LM como vehículo de comunicación en el aula. Como reacción contra el Método gramática-traducción (en el que la L1 se emplea habitualmente), primero el Método directo y después el Enfoque oral, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, entre otros, abogan por el uso exclusivo de la LM en clase. Sin embargo, esa postura extremista poco a poco va cediendo terreno a una nueva etapa de moderación en la que, manteniendo la preferencia por la LM, se introduce como aceptable un uso comedido de la L1. Esta postura moderada viene siendo la más suscrita en las últimas décadas, desde modelos didácticos como, por ejemplo, el Método silencioso, la sugestopedia, el aprendizaje de la lengua en comunidad o el enfoque natural hasta los más recientes, como el Enfoque comunicativo, el Enfoque por tareas o el Enfoque de interacción estratégica.

Una de las principales ventajas del empleo de la LM como vehículo de comunicación en el aula es el valioso incremento del aducto que ello comporta, en términos de cantidad y variedad, p. ejemplo, cuando se aprovecha para gestionar la clase (para pedirles a los alumnos que se coloquen en parejas o en grupos, que consulten el diccionario, etc.), o bien como metalenguaje, esto es, para abordar temas gramaticales, léxicos, fónicos, etc.

En nuestro caso, como ya lo hemos comentado en otro epígrafe del presente estudio, el francés no es Lengua Materna en Benín. A lo mejor, es primera segunda lengua y funciona como lengua de cultura porque fue impuesta por los colonizadores. Es verdad que hasta hoy, pese a las iniciativas del gobierno beninés a introducir poco a poco algunas lenguas autóctonas en el sistema educativo del país, el francés sigue como lengua oficial predominante. A veces, en lo que se refiere a la instrucción formal y la educación, se la considera L1, a veces L2, pero nunca Lengua Materna.

3.5. Conclusión

Como conclusión a este capítulo, diremos que a nuestro modo de ver, podría parecer que toda esta polémica en torno a las denominaciones Lengua Materna (o Primera Lengua) y Segundas Lenguas, - e incluso Tercera Lengua - no tiene demasiada base científica y consiste más bien en utilizar una terminología que le conviene a quien la utiliza en función del objetivo que persigue o del contexto en el que la adopta. Lo que sí está claro hoy día prácticamente de manera unánime es el espacio que delimita la Lengua Materna.

CAPÍTULO CUARTO
TIPOLOGÍA DE ERRORES EJEMPLIFICADA

4.0. Introducción

Lo que nos proponemos hacer a lo largo de este capítulo de nuestro trabajo de investigación será explicar en qué consiste cada tipo de error que vamos a estudiar, ilustrando las definiciones con muestras de los errores sacados de los textos producidos por nuestros estudiantes. De esta manera, tras un inventario de los diferentes tipos de errores y de su clasificación, nos serviremos de los resultados obtenidos para realizar posteriormente un tratamiento didáctico de los mismos, y así llegar a elaborar propuestas para el aula que permitan mejorar la expresión escrita de los aprendices de español como lengua extranjera en nuestro país, Benín.

Pero, antes de adentrarnos en el asunto, nos parece oportuno mencionar que en el campo de la Lingüística Aplicada, cuando el investigador pretende emprender un estudio en torno al análisis de los errores de un cierto corpus dado, primero de todo, es imprescindible establecer una clasificación previa. Sobre esta base estamos de acuerdo con Virginia de Alba Quiñones (2009: 12)¹⁴⁹ cuando escribe:

“Es frecuente que sobre una base más o menos unificada cada uno de los estudios desarrolle su propia clasificación, con unos criterios y unas perspectivas que varían entre autores diferentes.”

Tras revisar los diferentes trabajos dedicados al análisis de errores, relacionados con el área del aprendizaje del español como lengua extranjera, y que han realizado en estos años especialistas en este asunto¹⁵⁰, el modelo que consideramos más adecuado a los objetivos de nuestra investigación es el que propone Isabel Santos Gargallo¹⁵¹.

De este modo, dentro del conjunto de criterios incluidos por esta autora hemos seleccionado los que responden a los objetivos de nuestro trabajo.

Por otra parte, hemos de recordar igualmente que el hecho de haber elegido fundamentar esencialmente nuestro análisis en torno a los errores sistemáticos y más frecuentes de morfosintaxis y léxico no quita que también estudiemos y recojamos errores

¹⁴⁹ Alba Quiñones, Virginia (de) (2009): *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5 (3).

¹⁵⁰ Puede mencionarse entre otros a Marcos Marín, Francisco y Sánchez Lobato, Jesús (1988), Vázquez, Graciela (1991), Santos Gargallo, Isabel (1993), Fernández, Sonsoles (1997), Fernández, Jódar (2006), Söhrman, Ingmar (2007), Torijano Pérez, J. A. (2002; 2007), Baralo, Marta (1996; 2010) y a Alba Quiñones, Virginia (de) (2008; 2009).

¹⁵¹ Santos Gargallo, Isabel (1993:91-97)

relacionados con otros aspectos de la expresión escrita y que se refieren a la competencia pragmática, como son la cohesión, la adecuación y de un modo especial la coherencia textual.

En lo que respecta a la metodología adoptada para la presentación de los errores, en primer lugar utilizaremos el criterio descriptivo, en una segunda fase aplicaremos los criterios gramatical y pedagógico, y terminaremos por una clasificación que siga el criterio etiológico-lingüístico. Asimismo, nos parece relevante recordar que no todos los criterios establecidos por Isabel Santos Gargallo van a resultar útiles para nuestra investigación. Con lo cual, hemos dejado de lado el criterio comunicativo que toma en consideración aspectos de la interacción oral y que, al centrarse nuestra investigación en la lengua escrita, no resulta operativo en este contexto. No obstante, no descartamos profundizar en este aspecto en un futuro trabajo de investigación.

Pasamos, pues, a presentar los distintos criterios por los que nos vamos a guiar.

4.1. Criterio descriptivo (estrategias superficiales)

En relación con el criterio descriptivo - que es también un criterio lingüístico - debemos mencionar, de acuerdo con la definición que propone el Diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes, que se trata de un criterio que tiene particularmente en cuenta el estudio y la descripción detallados del conjunto de errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas, sin tener la pretensión de juzgarlos: el objetivo principal consiste en inventariarlos.

Es necesario dejar claro que en el contexto preciso de los objetivos que hemos asignado a nuestro estudio, sólo vamos a dedicarnos exclusivamente a tres de estas categorías, es decir trabajar los errores de omisión, de adición y de formación errónea.

Ante todo, es oportuno precisar que tanto la omisión, la adición como la formación errónea, bien sean de determinantes artículos, pronombres o preposiciones, constituyen la mayor parte de los errores más comúnmente cometidos por los aprendices francófonos de español como lengua extranjera de modo general, y los estudiantes benineses de modo particular.

Por esta razón nos vamos a detener en estos tipos.

4.1.1. Omisión

Primero de todo, hemos de resaltar que todos los fenómenos lingüísticos que iremos describiendo suceden, en su mayoría, por influencias del francés e, incluso en algunos casos, del inglés, que son las lenguas que estudiaron nuestros sujetos antes de empezar el

aprendizaje del español. Es verdad que la mayoría de expertos¹⁵² que ha investigado sobre este tema está de acuerdo en que los errores lingüísticos de aprendices de segundas lenguas suelen tener fundamentalmente dos clases de causas: una interna y otra externa. Por lo cual, pensamos que tampoco carecen de importancia factores extralingüísticos como por ejemplo la negligencia, el cansancio, la falta de atención o de concentración, la dejación, o algún otro aspecto de la actuación.

Para empezar, diremos que por definición la omisión es un fenómeno lingüístico que consiste en la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada (Santos Gargallo, Isabel 1993:92). En otras palabras, los errores de omisión consisten en la supresión de morfemas y palabras que no son redundantes. Además, parece ser que de las distintas investigaciones realizadas (Burt, M., Dulay, H. y Krashen, S. 1982) se ha sacado como conclusión que la omisión de morfemas gramaticales es menos significativa aunque resulta ser más frecuente que la de morfemas léxicos.

En el caso concreto de los errores que analizamos en nuestra investigación, insistimos en que creemos que se deben a transferencias o influencias del francés y en menor medida del inglés. No obstante, pensamos que también podremos demostrar que en muchos casos los errores ocurren por un desconocimiento, o mejor dicho, por un conocimiento superficial e incompleto de las reglas de la gramática de la lengua meta. ¿Qué pasa? Los estudiantes benineses de español como lengua extranjera, aunque no sean especialistas en filología románica, al enfrentarse al castellano, se dan cuenta de que existen muchas similitudes entre el francés –lengua que dominan– y la nueva lengua con la que están empezando a tratar. La conciencia de esta situación lleva a los aprendices en muchos casos a la traducción literal de francés a español de su texto, adoptando esta estrategia como una manera de solucionar la tarea. Tenemos evidencia de esto, porque, tras una encuesta personal¹⁵³, nos han confesado los propios alumnos que, realmente, cuando se enfrentan a una prueba de lengua española, lo que más les preocupa no es tanto conseguir hacer bien los deberes, sino acabarlos a toda costa. Pero, resulta que, en este afán de terminar sus deberes en tales condiciones, a veces aciertan con sus estrategias de traducción palabra por palabra, pero en otros muchos casos no es así, dando origen a una serie de errores de diversos tipos.

¹⁵² Nos referimos a los trabajos de Marcos Marín, Francisco y Sánchez Lobato, Jesús (1988), Vázquez, Graciela (1991), Santos Gargallo, Isabel (1993), Fernández, Sonsoles (1997), Fernández, Jódar (2006), Söhrman, Ingmar (2007), Torijano Pérez, J.A. (2002; 2007), Baralo, Marta (1996; 2010) y a Alba Quiñones, Virginia (de) (2008).

¹⁵³ Se trata de una encuesta que hicimos con nuestros estudiantes hace ya muchísimos años, sin imaginarnos que algún día emprenderemos una investigación en este campo.

Para ilustrar este fenómeno que acabamos de enumerar, incluimos los siguientes ejemplos que hemos obtenido de las muestras de lengua escrita del corpus de datos que tenemos a nuestro alcance.

Pero, antes de dedicarnos a la descripción de las muestras representativas, nos parece pertinente subrayar el hecho de que los artículos y las preposiciones constituyen los elementos funcionales más afectados por la omisión, -y la adición-. Por lo cual, abundan en estos apartados como se comprobará a continuación:

(1) *a través _ este libro

Nos hemos dado cuenta de que en el ejemplo (1) *a través _ este libro, se ha omitido la presencia de la preposición *de* antepuesta al sustantivo *libro*. Deducimos que este error se ha debido a que el estudiante ha venido aplicando una regla de la gramática francesa que desgraciadamente no es compatible con la gramática española. De hecho, en francés, se diría *à travers ce livre* mientras que en cambio, en español sería *a través de este libro*. Además, hay que mencionar que en español existen muchas locuciones tales como *antes de*, *después de*, *en torno a*, *detrás de*, *después de*, *a través de*, en las que no se incluye la preposición a la hora de obtener sus equivalentes en francés.

(2) *detrás _ ellos

Aquí se trata de la misma clase de error que en el ejemplo (1) *a través _ este libro. Se trata igualmente de la omisión de la preposición *de* antepuesta al pronombre personal *ellos*. Es verdad que en francés no existe esta preposición, pero en español sí, de tal forma que tenemos *Derrière eux > Detrás de ellos*.

(3) *después _ la muerte

El ejemplo (3) pertenece al mismo tipo que los anteriores. En vez de *Después de la muerte* el estudiante escribe *después la muerte, lo cual supone una traducción literal del francés *Après la mort* y que en español no es gramaticalmente correcto.

Asimismo, ocurre el fenómeno contrario, es decir, en vez de producirse una omisión, el sujeto lleva a cabo una adición tal como puede comprobarse en los ejemplos del siguiente apartado.

4.1.2. Adición

Respecto a la adición, es un fenómeno lingüístico –o más bien como recoge Valéria Tomazini (1997:56)¹⁵⁴ - la adición es una operación que consiste en añadir palabras o morfemas en contextos que no los requieren. Es decir que de manera redundante se agregan palabras o morfemas al enunciado. Compartimos con Isabel Santos Gargallo (1993:93) la idea de que este tipo de error tiene su causa fundamental en el uso excesivamente fiel a las reglas por hipercorrección lingüística. Por otra parte, estamos de acuerdo con ella en afirmar que se trata de un tipo de error que suele aparecer con frecuencia en niveles avanzados del aprendizaje donde el alumno se preocupa mucho por aplicar bien la regla gramatical que le enseñaron. Con lo cual, se concentra mucho en buscar las formas más castizas de la misma. Desafortunadamente, el aprendiz cae en el error que procuraba evitar. A continuación, tenemos una serie de frases incorrectas por adición del artículo partitivo que, a nuestro entender, no tienen nada que ver con el uso excesivamente fiel a las reglas por hipercorrección lingüística según afirma Isabel Santos Gargallo, sino que en las muestras de lengua escrita de nuestros informantes es pura transferencia del francés.

(4) *Bebíamos del vino

El ejemplo (4) refleja la traducción del francés *Nous buvions du vin*. Y lo mismo ocurre cuando el aprendiz escribe (o dice) *como del pan para significar *je mange du pain* o *hemos comprado del queso para significar *nous avons acheté du fromage*.

A partir de estos ejemplos, nos atrevemos a afirmar que el vocablo español *del* no es nada más que la traducción francesa del artículo partitivo *du* que, normalmente, no se usa en español. Puesto que el estudiante es consciente de que este partitivo *du* que resulta ser la forma contracta de (*de + le*) corresponde a *del*, forma contracta de (*de + el*), lo que ha hecho es proceder a la translación directa del fenómeno francés al español sin preocuparse de que la sintaxis española no requiere la presencia de este tipo de artículo. Este error nos revela que el aprendiz conoce una regla de la morfología española (la existencia de la contracción *del*), pero sin embargo, desconoce la regla relativa a la ausencia de artículos partitivos en español.

¹⁵⁴ Tomazini, Valéria (1997): *Análisis de errores referidos a las categorías gramaticales en la producción escrita en español de alumnos lusohablantes brasileños*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá, en Penadés Martínez, Inmaculada et alii (1999): *Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores (Español – Portugués y Español - Chino)*. Colección: De la investigación a la práctica en el aula. Madrid: Editorial Edinumen, página 56.

(5) *Esperamos de días feliz

El ejemplo (5) muestra que el alumno ha usado la misma lógica que en el ejemplo (4) *bebíamos del vino, porque ha hecho un uso innecesario de la preposición francesa *de* pospuesta a *días*. Pero, se le ha olvidado concordar *feliz* con *días*.

En realidad, tal como queda expresada la frase, nuestra hipótesis es que se trata de una transferencia del francés. Porque en francés se diría *Nous espérons des jours heureux*, lo cual en español queda mal. Porque lo gramaticalmente correcto sería *Esperamos días felices*, es decir sin la preposición *de*.

Igualmente, es muy probable que este estudiante no sea capaz de decir correctamente en francés lo que ha escrito en español. Por cierto: si escribe en español *días feliz* en lugar de *días felices*, es que tal vez desconozca la regla que rige la formación del plural de los adjetivos terminados por *z*; luego, puede que ni siquiera se haya enterado de que el adjetivo francés *heureux*, por terminar por *x*, vale tanto para la marca del singular como del plural. Y queremos aprovechar la oportunidad que nos da la aparición de este tipo de error para decir que en muchas ocasiones los informantes cometen errores de transferencia, pero de malas transferencias. Es decir que el error está primeramente presente en la lengua materna (LM) o tal vez en la primera lengua (L1) del estudiante y lo traspasa inconscientemente a la lengua meta. Se trata de una situación lingüística que ocurre con mucha frecuencia en el habla coloquial de los hablantes nativos de una lengua, y que, por falta de instrucción o por descuido, se refleja en la lengua escrita. Respecto de este asunto, Ingmar Söhrman¹⁵⁵ va más allá cuando escribe:

«La mayoría de los hablantes del mundo no reflexiona mucho sobre sus propias costumbres lingüísticas, sobre su propia lengua y sobre la relación que ésta puede tener con otras lenguas. Ni siquiera conectan su propio aprendizaje de otra lengua con los problemas que puedan tener hablantes de otros idiomas al aprender el suyo. »

¹⁵⁵ Söhrman, Ingmar (2007): “La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas”, Editorial Arco/Libros, S.L., página 9.

En el siguiente párrafo, vamos a ver otra estrategia que suelen usar los aprendices de segundas lenguas para formar, o más bien “forjar” palabras por adición u omisión de alguno de sus morfemas.

4.1.3. Formación errónea

Aún llamada falsa selección, la formación errónea tiene que ver principalmente con el uso de un vocablo que ha sido formado o derivado de manera errónea por adición u omisión de alguno de sus morfemas. Es decir que en ella se seleccionan morfemas o palabras incorrectas en un contexto dado. La causa normal es la ignorancia o inseguridad del estudiante que, ante la ausencia de un sinónimo en su lexicón, trata de «adivinar» la forma, haciendo uso de falsas analogías, como se puede comprobar en los siguientes ejemplos.

Notemos que estas «adivinanzas», que nosotros preferimos llamar «fabricaciones», o más bien «falsos amigos», se producen tanto con los verbos como con los sustantivos.

- (6) *Mi madre se leva
- (7) *Mi hermana resemlar a nuestra madre
- (8) *La población
- (9) *Benediciones
- (10) *Refusar de no prender

Como puede comprobarse en estos ejemplos, son muestras muy características de las múltiples estrategias lingüísticas que suelen usar estudiantes no nativos cuya L1 es francés. Dentro de todos, el que más ha llamado nuestra atención es el ejemplo (6).

En efecto, se nota que en su afán de «fabricar» una palabra derivada de un morfema dado, el estudiante termina obteniendo una nueva palabra con un significado muy distinto. ¿Qué ha pasado? En realidad, el estudiante quería formar el verbo pronominal *levantarse* (*se lever*) a partir del lexema *lev*, pero, al final, le ha salido una nueva palabra (*levarse*) que, aunque tiene entradas en el DRAE, no coincide en su significado con el que pretendía conseguir su “creador”.

Asimismo, los ejemplos (8) y (9) no son menos interesantes, por la estrategia que ha usado el estudiante para llegar a obtener estas palabras.

El vocablo *población ha sido formado a partir del lexema francés *popu-* que sirve como base para formar la palabra *population* (que podría haber sido también una influencia

del inglés, porque semánticamente es idéntica en una y otra de estas dos lenguas). En español, sin embargo, la derivación se hace a partir del tema *pobl-*.

Guiado por la misma lógica, este alumno inventa la palabra *benediciones. Ya es consciente de que casi la totalidad de las palabras terminadas en francés por el sufijo *-tion* lo transforman en *-ción* en español. Lo único que desconoce es que *bendición* es una palabra que tiene una formación un poco especial por tener una raíz irregular.

Finalmente, los sintagmas (7) *mi hermana resemlar a nuestra madre y (10) *refusar de no prender, además de mostrar transferencias del francés, reflejan unas tremendas anomalías que sólo podemos explicar mediante hipótesis.

Primero, en el ejemplo (7), el verbo *resemlar se ha quedado sin conjugar; el tipo de error no nos permite establecer con seguridad por qué el alumno lo deja así. Lo más probable es por qué no se atreva a conjugar el verbo que ha creado él mismo.

En el segundo ejemplo (8), el verbo *refusar, otra formación claramente derivada del francés *refuser*: un verbo que ya implica en sí mismo una negación, el alumno lo refuerza con el adverbio de negación *no*. Lo cual terminará dotando al sintagma de un aspecto positivo, o mejor dicho el sintagma se quedará sin sentido *refuser de ne pas prendre que no quiere significar nada en francés. La frase normal sería ‘refuser de prendre’ o ‘ne pas accepter de prendre’ Eso resulta ser la regla en la lengua culta. Asimismo, paralelamente, podría ser una transferencia de la lengua coloquial. Pero hay que mencionar aquí que mientras que en francés la negación siempre es doble, es decir que se expresa generalmente en dos partes con el adverbio de negación *ne* unido al verbo y una o más palabras negativas que modifican al verbo o a uno de sus argumentos, en español sólo se usa la partícula *no*.

4.2. Criterio gramatical

El criterio gramatical, como es previsible deducir, se refiere a una clasificación basada en la categoría gramatical que se ve afectada por el error e incluye asimismo todos los niveles de la gramática tradicional. Tiene como objetivo medir la competencia gramatical del estudiante. En el dominio de análisis de error, este tipo de taxonomía resulta ser muy frecuente, según recoge Isabel Santos Gargallo (1993:96).

El criterio gramatical que utiliza esta autora se establece en función de siete componentes, pero nosotros lo hemos reducido a cuatro: errores ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxicos, que son los que nos resultan operativos para los objetivos de nuestra investigación.

4.2.1. Errores ortográficos

Sabido es que toda lengua está configurada por un conjunto de normas predeterminadas, bien sean orales, bien sean escritas. De esta manera, todos los hablantes de esta lengua son conscientes de que cualquier desviación, cualquier mala aplicación de estas normas constituye una transgresión con respecto a la gramática de dicha lengua. Los errores ortográficos suponen el desconocimiento de una regla, de una convención establecida para la lengua escrita. De ellos nos vamos a ocupar en este apartado.

Entendemos por error ortográfico cualquier error que se comete al escribir una palabra en una lengua dada sin respetar las convenciones que establece la gramática normativa de dicha lengua. En otras palabras, los errores ortográficos se refieren a cualquier falta de aplicación de las normas de escritura preestablecidas por una determinada lengua, en nuestro caso, el español.

De este modo, los errores ortográficos pueden ser muy perjudiciales para la comprensión del texto, o mejor dicho del mensaje que contiene, ya que primero, no basta con que dos palabras suenen igual (homofonía)¹⁵⁶ para que se deban escribir de la misma manera, ni para que tengan que significar lo mismo. Los errores ortográficos, como decíamos, pueden originar una gran confusión en la comprensión y la correcta interpretación del mensaje. A continuación, presentamos una selección de ejemplos típicos de falta de conocimiento de las reglas de ortografía del español, sacados de las muestras escritas de nuestros sujetos y que resultan muy pertinentes para ilustrar este fenómeno.

(11) *un paco

(12) *me familia

(13) *los vienes (Solo los vienes son reservar por la ceremonia del casamiento)

(14) *modas (modas de vida)

(15) *español

(16) *durante la navidad pasada, nos reunimos en casa para hacer la fiesta y felicitarnos las navidades.

(17) *finalmente organisabamos una velada bailando para terminar la celebración de este matrimonio

(18) *caranta anos

¹⁵⁶ Con referencia a los homófonos que, según el DRAE (23.^a edición), son palabras que suenan de igual modo, pero que difieren en el significado, por ejemplo, *tuvo* y *tubo*, *huno* y *uno*.

(19) *vendar por *vender* (vendar su mercancía)

Otro error ortográfico se encuentra en el ejemplo (11) donde se ha procedido a la sustitución de la palabra *poco* por *paco. La hipótesis más probable es que el alumno no perciba bien la diferencia entre las vocales *a* y *o* en este contexto y que escriba *a* porque esa es la vocal que oye.

Respecto de la ortografía de la palabra *me* en el sintagma *me familia del ejemplo (12), nuestra hipótesis para interpretar este error es que se trata sólo de una confusión de timbre de las vocales *e* y de *i*, porque ambos fonemas comparten el lugar de articulación palatal, y de hecho, son dos fonemas que suelen confundirse mucho en español. Es frecuente la presencia de errores debidos a la confusión del timbre entre vocales átonas cercanas, como /a/ alternado con /o/ u otros casos con /e/. Encontramos evidencia de estas confusiones en los ejemplos (11) *un paco por *un poco* así como (14) *modas de vida por *modos de vida*, (18) *caranta anos por *cuarenta años* y (19) *vendar su mercancía por *vender su mercancía*.

En el ejemplo (13) *Solo los vienes son reservar por la ceremonia del casamiento, se nota un fallo en la escritura de la palabra *viernes* que ha originado un cambio total de significado, quedando incomprensible todo el sintagma oracional. Porque no se comprende que *vienes (*verbo*) venga a sustituir a *viernes* (*nombre*). Nuestra hipótesis es que si se escriben mal esas palabras es porque tal vez no las oigan bien. Para ampliar la interpretación de este tipo de error, diríamos que *vienes ha perdido la *r* en posición implosiva que siempre se oye menos. Lo cual plantea el problema de la relación entre la expresión oral y la expresión escrita y de la dificultad de trasladar al código escrito los sonidos del habla.

En *modas de vida (ejemplo 14) por *modo de vida*, el alumno con su error, ha producido una palabra –modas- que en este contexto crea un significado que al hablante competente le resulta un tanto incomprensible.

Por último, en el ejemplo (15) nos damos cuenta de que si el estudiante escribe *español en lugar de *español*, incluye así la grafía *ñ* para el fonema [ɲ] alveolar palatal sonoro, y superpone la forma francesa *gn* –aunque simplificada como g- para escribir ese mismo fonema; eso se debe a que no sabe el valor ortográfico de *ñ* en español, aunque sí conoce la grafía ya que la escribe.

(16) *durante la navidad pasada, nos reunimos en casa para hacer la fiesta y felicitarnos las navidades.

El ejemplo (16) refleja un desconocimiento de las convenciones ortográficas en español para el uso de las mayúsculas. El informante ha escrito la palabra Navidad con una *n* minúscula.

(17) *finalmente organisabamos una velada bailando para terminar la celebración de este matrimonio.

El ejemplo (17) refleja un error ortográfico que consiste en la confusión de *s* y *z*. Ese fallo, como bien comenta M. T. García Hernández¹⁵⁷, forma parte de los errores más frecuentes en aprendices francófonos de español como segunda lengua, dado que no existe en francés esta consonante fricativa interdental sorda [z]. Por lo cual, les cuesta mucho trabajo tanto oír este sonido como pronunciarlo. También, es probable que esos aprendices hayan recibido input en el que el fonema interdental no se articula, ya que la mayoría de hispanohablantes son seseantes.

(18) *caranta anos

En el ejemplo (18) están presentes dos tipos de errores: por un lado aparece un error que refleja una transferencia del francés, ya que el estudiante escribe *caranta – una adaptación del francés *carante (quarante), en vez de *cuarenta*. Por otro lado, se comprueba un desconocimiento de la grafía ñ, lo cual ha llevado al estudiante a escribir *anos* en lugar de *años*.

(19) *vendar su mercancía

En el ejemplo (19) se ha producido una confusión de la vocal *e* por *a*, lo cual, al tratarse de un infinitivo, resulta coherente con la tendencia del español de que cualquier nuevo verbo se forma en –ar. Y la consecuencia ha sido el cambio de sentido a la palabra que de nuevo produce un sintagma absurdo para el hablante competente.

4.2.2. Errores morfológicos

¹⁵⁷ García Hernández, María Teresa (1990): *Interferencias entre la lengua francesa y la castellana* in Bello, p. y al. Didáctica de las Segundas Lenguas. Madrid: Santillana / Aula xxi, página 273.

Los errores morfológicos, en cambio, son errores que se refieren a la estructura de la palabra, a una deformación parcial o total de la palabra. Es decir que el fallo puede situarse bien en el morfema, bien a otro nivel de la palabra. Y eso hace que cueste mucho reconocerla.

Los errores morfológicos se deben en gran medida a que el estudiante ha retenido algo de lo que aprendió – pero no todo – y para subsanar su carencia intenta forjar algo para sustituir a lo olvidado.

Como se puede comprobar en los ejemplos que recogemos a continuación, la mayoría de estos errores afectan sobre todo a los verbos más que a cualquier otra categoría gramatical.

(20) *monstrar

(21) *asistar

(22) *apréciare

(23) *vendre

(24) *doucharse

(25) *prepararsa

El estudiante deja patente la influencia del francés. Así, en el ejemplo (20) aparece una *n* antepuesta a la *s* porque en francés esta palabra es *montrer*. Pero, la presencia de la *s* no presente en la forma francesa, aunque sí en la española *mostrar* podría indicar que el alumno ha estudiado en algún momento la forma española, pero no la ha asimilado totalmente, por lo cual, cuando debe escribir este verbo adopta la versión española, pero al mismo tiempo transfiere también la forma francesa.

En el ejemplo (24) escribe *ou* por el sonido [u] porque claramente transfiere la forma francesa para el fonema /u/ desconociendo que en español este fonema se transcribe con la grafía *u*.

En cambio, en los ejemplos (21) y (25) el estudiante forma verbos considerándolos todos como perteneciendo a la primera conjugación, lo cual coincide con la tendencia del español según la cual sólo resulta productiva la primera conjugación y cualquier verbo nuevo siempre tendrá el infinitivo en –ar. No obstante, lo más curioso ha sido cómo formó el verbo *prepararsa, indicando con *a* también la forma pronominal *se*. Lo cual, por una parte, demostraría que este alumno no tiene conocimiento de los verbos pronominales y no percibe *se* como el pronombre átono que proporciona la marca de pronominal a este verbo y, por otra, reforzaría la tesis de que cualquier formación verbal nueva tendrá la *a* como vocal temática.

4.2.3. Errores sintácticos

Los errores sintácticos guardan principalmente relación con las reglas que rigen la coordinación y la manera de ordenar las palabras con el fin de llegar a formar oraciones gramaticales y expresar conceptos. Lo que hace la sintaxis es tratar de estudiar de qué forma se relacionan las palabras que aparecen en una misma frase o un mismo párrafo. La sintaxis estudia cómo se combinan las palabras para formar estructuras. Así pues, a continuación, iremos describiendo este fenómeno mediante interpretaciones de fragmentos de muestras de los sujetos participantes en nuestro estudio.

(26) *mi familia cinco miembros

(27) *mi hermana....va a servicio todo los mañana y no vuelvo que el tard

(28) *mi grand hermana Mireille es estudiante a tercer año de derecho a Abomey Calavi

En todos y cada uno de estos ejemplos existe una falta de coordinación y de adecuación que entorpece la comprensión del mensaje.

En el ejemplo (26) *mi familia cinco miembros queda muy evidente que falta el verbo. De este modo, la frase carece de sentido por ser el verbo el núcleo principal de la misma. Sin éste, se pueden permitir miles y miles de interpretaciones. En el ejemplo (27) sólo se ha presentado una lista de palabras sin ninguna relación entre ellas, mientras que en el ejemplo (28) están presentes todos los elementos de la frase. Creemos que si ocurren estos fallos es porque estos estudiantes piensan primero en su lengua materna, luego pasan estos pensamientos al francés (que resulta ser lengua oficial exclusiva tal como lo hemos mencionado en el epígrafe 1.1.3.2. del capítulo1 del presente estudio) antes de proceder a su traducción literal a la lengua meta que, en nuestro caso, es el español. En este proceso, queda muy claro que no encuentran las equivalencias de todas las palabras. Como bien es sabido, la traducción de una lengua a otra suele ser una tarea muy difícil porque tanto las realidades morfosintácticas, léxicas como culturales no son las mismas.

4.2.4. Errores léxicos

Los errores léxicos son los que se refieren al vocabulario de una lengua. Es decir, son errores que se relacionan tanto con la falsa selección o selección errónea de una palabra o locución como al mal uso de las mismas. Se deben bien al desconocimiento parcial o total de la palabra o de la locución, bien a su uso inadecuado en un contexto dado. Y eso hace que en

la mayoría de los casos, esta situación lingüística genere u ocasione malas interpretaciones, interpretaciones erróneas (error interpretativo) o malentendidos, e incluso una carencia de sentido de un sintagma oracional o de todo un párrafo que lleva inevitablemente a la producción de un efecto comunicativo no deseado (error pragmático).

También resultan frecuentes los errores léxicos relacionados con la formación o “creación” de palabras.

A continuación, presentamos una lista de errores sacados de las producciones escritas de nuestros sujetos, que sirven para ilustrar los errores a los que nos hemos referido en los párrafos anteriores.

- (29) *el cota-cota
- (30) *herbo
- (31) *elevador (mi padre es un elevador)
- (32) *el alto hermano
- (33) *novedad marido
- (34) *oculatar
- (35) *ellos condiciones
- (36) *toilèto

Visiblemente, podría pensar uno que la mayoría de las muestras de selección léxica en estos ejemplos son productos de transferencias del francés y malas derivaciones, pero no siempre es así.

Por ejemplo, si nos fijamos un poco en los ejemplos (34) *oculatar y (35) *ellos condiciones nos damos cuenta de que en *oculatar se ha producido una adición de la vocal *a* después de la consonante *l*, porque la palabra justa sería *ocultar*. ¿Cómo puede explicarse la presencia innecesaria de tal vocal? Pues, por negligencia o por falta de relectura del texto como ya hemos mencionado en otras muestras. En cambio, en *ellos condiciones, lo que quería expresar el estudiante era *en sus condiciones*. Si ha seleccionado el pronombre personal sujeto *ellos* en vez de *sus*, primero es consciente de que se trata de la tercera persona del plural; lo que no ha conseguido hacer es la selección del adjetivo posesivo. Por este error, suponemos que el estudiante tiene algún conocimiento de las personas pero ignora la naturaleza de cada una.

No obstante en los demás ejemplos, se ve claramente que se trata de transferencias del francés que han ayudado a crear esas palabras. En los ejemplos (30) *herbo y (36) *toilèto el

estudiante quería utilizar las palabras españolas *hierba* y *aseo* (*baño*) pero parte de las raíces francesas para llegar a su creación. Para poder entender lo que quería expresar

El ejemplo (29) *cota-cota quiere traducir la palabra francesa *coupe-coupe*. Eso demuestra que el aprendiz conoce el verbo *cortar*, pero en vez de escribir *corta corta* que correspondería a la traducción literal del francés, omite la /t/ implosiva porque probablemente no la oye en *corta*.

Respecto al ejemplo (32) donde escribe *el alto hermano sólo quería decir *el hermano mayor* pero traduciendo las palabras desde el francés *grand-frère*. Esto demuestra también que el aprendiz confunde o identifica alto con grande.

También en *novedad marido se ha producido la misma transferencia del francés *nouveau mari*. Pero, cabría esperar que el resultado hubiera sido *nuevo marido*, porque escribiendo *novedad demuestra que ha confundido el adjetivo con el nombre.

4.3. Criterio pedagógico

En la mayoría de taxonomías¹⁵⁸ que se adoptan para la clasificación de los errores producidos por los estudiantes en su etapa de aprendizaje de segundas lenguas se incluye el criterio pedagógico. Pero ¿en qué se fundamenta?

Este criterio se basa en la relación entre errores y aprendizaje. Así, este criterio, al principio¹⁵⁹, se relacionaba principalmente con cuestiones lingüísticas de tipo morfológico y sintáctico con respecto a los errores. No obstante, en la actualidad, según se refleja en el Diccionario de términos clave de ELE, va más allá, integrando, tanto en su descripción como en su tratamiento didáctico, otros fenómenos de los diversos niveles de la lengua tales como la fonología, el léxico y la semántica, sin dejar de lado la pragmática tal como puede comprobarse a continuación.

Según la clasificación de los errores recogida por Graciela Vázquez (1991: 31, ampliada en 1999:28) retomada en Virginia de Alba Quiñones (2009)¹⁶⁰, el criterio pedagógico toma en consideración los siguientes errores:

- errores inducidos frente a errores creativos: se entiende por errores inducidos aquellos que están provocados por una mala presentación o presentación errónea del material lingüístico por parte del profesor que lleva a una mala aplicación de lo aprendido. Según

¹⁵⁸ Vázquez, Graciela (1991), Santos Gargallo, Isabel (1993), Fernández, Sonsoles (1997), Fernández, Jódar (2006), Söhrman, Ingmar (2007), Torijano Pérez, J.A (2002; 2007), Baralo, Marta (1996; 2010) y a Alba Quiñones, Virginia (de) (2008; 2009), entre otros.

¹⁵⁹ Ídem.

¹⁶⁰ Alba Quiñones, Virginia (de) (2009): *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5 (3), página 7

recoge N. Stenson (1983)¹⁶¹ citado en Angélica Alexopoulou¹⁶², respecto a los errores inducidos, los aprendices son llevados a cometer errores por la propia naturaleza de la instrucción que reciben por parte del profesor. Por ejemplo, estos errores son causados entre otros por una explicación defectuosa de contenidos gramaticales o una presentación defectuosa de un fenómeno o de una estructura gramatical en el libro de texto. También se deben a la memorización de una estructura fuera de su contexto o ejercicios descontextualizados que se suelen centrar en la forma y descuidan el significado.

En cambio, los errores creativos provienen del propio aprendiz por las diversas estrategias a las que recurre para solucionar sus problemas durante el proceso de aprendizaje.

- errores transitorios frente a errores permanentes: los primeros suelen producirse cuando se introduce nueva información y suelen desaparecer después. Eso da señal de que el estudiante está aprendiendo algo de la nueva lengua, mientras que los segundos permanecen sin poder ser erradicados.

- errores fosilizados frente a errores fosilizables: los errores fosilizados son los que aparecieron ya en estadios del aprendizaje y que se creían superados mientras que los fosilizables son aquellos que se prevé con mucha evidencia que pueden aparecer en el propio proceso de aprendizaje. Según la definición que da Jódar Fernández (2006: 14):

« (La fosilización) [...] es un sistema que se va construyendo mediante modificaciones que lo acercan a la L2 y que marcan los diferentes estadios de aproximación a ésta. Existe la posibilidad de arrastrar ciertos errores durante estadios posteriores a los que podríamos considerar como naturales. [...] Generalmente, aparece cuando un aprendiz considera que su nivel de conocimiento de la L2 es suficiente para sus necesidades y por tanto se estanca al desaparecer la motivación para mejorar y pulir errores mediante la práctica. En estos casos el estancamiento no es total. Aspectos como la adquisición de vocabulario o la fluidez si usa la L2 con cierta frecuencia – ninguno de los dos ejemplos requiere una práctica consciente continúan desarrollándose. »

- errores individuales frente a errores colectivos: siendo la enseñanza de segundas lenguas una actividad que se desarrolla en el aula, está claro que habrá errores colectivos

¹⁶¹ Stenson, N. (1983): "Induced Errors", en B. W. Robinett and J. Schachter (eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

¹⁶² Alexopoulou, Angelica (2006): *Los criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva*, páginas 10-11.

(debidos a muchos factores), es decir comunes a todos los estudiantes frente a errores individuales, porque los alumnos tienen cada uno sus maneras de entender o asimilar las nociones enseñadas.

- errores residuales frente a errores actuales: mientras que los primeros afectan a materiales ya presentados pero olvidados, en cambio, los segundos se refieren a materiales actuales.

- errores congruentes frente a errores idiosincrásicos: en ambos se nota una dificultad en la comprensión del mensaje. Pero hay que decir que los errores idiosincrásicos son difíciles de interpretar de forma plausible en su contexto, teniendo en cuenta las oraciones en las que se encuentran. Es decir que la estructura de la frase es perfecta desde el punto de vista de la gramática, pero no se entiende bien el contenido. En cuanto a los errores congruentes, que son errores *idiosincrásicos encubiertos* según afirma (Corder, S. Pit 1971), además de contener un fallo desde el punto de vista de la gramática, tampoco permiten una interpretación aceptable del mensaje.

- errores de producción oral frente a escrita: como bien es sabido, la expresión escrita, al no requerir una respuesta inmediata y disponer el aprendiz de tiempo para reflexionar sobre lo que quiere decir y planificar cómo lo va a decir, posibilita que se pueda reformar la estructura de las frases y llegar a una organización más coherente y formar oraciones gramaticalmente más o menos correctas. Pero en cambio, la expresión oral no ofrece estas ventajas cuando implica interacción, ya que ésta supone la participación de dos personas (o más), y por las características de la conversación, no hay muchas posibilidades de efectuar largas pausas y hacer esperar al interlocutor. Por lo cual, cabe esperar un mayor número de errores formales – el monitor en la mente del aprendiz no podrá operar si no dispone de tiempo aunque conozca la regla – así como alteraciones en la fluidez a causa de falta de tiempo para planificar el discurso.

- errores globales frente a errores locales: mientras que los primeros afectan a una oración entera y suelen causar ambigüedad, los segundos afectan sólo a una palabra.

Así las cosas, todos estos tipos de errores se caracterizan unos como errores transitorios y otros como errores sistemáticos, según ocurran con mayor o menor frecuencia en los aprendices de segundas lenguas.

Primero de todo, hablaremos de los errores transitorios y luego los errores sistemáticos ilustrándolos con muestras propias de los estudiantes participantes en nuestro estudio.

4.3.1. Errores transitorios

Los errores transitorios son los errores que suelen ocurrir con menos frecuencia y son resultados de las circunstancias según recogen los ya citados Isabel Santos Gargallo (1993) y Jódar Fernández (2006), entre otros. Según estos mismos autores, estos errores sólo suelen aparecer en determinadas etapas del proceso de aprendizaje y no son sistemáticos. Surgen, porque cuando se introduce nueva información, el aprendiz necesita reorganizar la antigua y en este proceso se pueden producir desajustes que le lleven a cometer errores. Por ejemplo, si un alumno ya ha aprendido a conjugar el presente de indicativo de verbos regulares en la forma *vosotros* y sabe que lleva tilde, es muy posible que coloque también la tilde en la 2ª persona del plural *vosotros* de otros tiempos, como el pretérito perfecto simple.

La causa que los provoca, según recoge Isabel Santos Gargallo (1993:94), es normalmente una falta de adecuación en las técnicas de enseñanza o en el orden de presentación de las estructuras. Según la misma autora, desaparecen si el profesor adopta estrategias para su reparación y se hace hincapié en la práctica con ejercicios enfocados al asunto relacionado con el error. Estos errores suponen una cierta competencia por parte del hablante, pero al tratarse de una competencia incompleta se refleja en errores en la actuación.

Algunos ejemplos de esta categoría serían:

(37) *el primera día

(38) *tengo encontrar un ladrón

(39) *voy en clase en CEG1

(40) *mí amiga

(41) *un tarde

4.3.2. Errores sistemáticos

Son errores que reflejan desconocimiento o falta de éxito en la adquisición de determinadas reglas y que son característicos de un cierto grupo de hablantes. Se trata de errores típicos, identificables a través de estudios contrastivos entre la lengua nativa y la lengua meta. Para S. Pit Corder (1967 y 1992) retomado en Isabel Santos Gargallo (1993), estos tipos de errores son los que pueden caracterizar la IL del aprendiz por formar parte de la norma en desarrollo de ésta. Los origina la ausencia de una categoría o estructura en la lengua

nativa del estudiante. A continuación, presentamos una selección de los más representativos¹⁶³.

- (42) *a través _ este libro
- (43) *yo me propono de hacer
- (44) *hacen partido
- (45) *seguras ceremonias
- (46) *la bella familia
- (47) *soy moci
- (48) *habemos la costumbre de doucharse
- (49) *hemos una profesora
- (50) *los alumnos son contentos
- (51) *somos en la clace

Como puede comprobarse en el corpus de datos¹⁶⁴ que presentamos para nuestra investigación, hay muchos tipos de errores que caracterizan la mayor parte de los fallos más cometidos por los estudiantes benineses de E/L2. Son errores que aparecen en la mayoría de estos estudiantes.

Los errores más repetidos son los que tienen que ver por un lado con el uso de los auxiliares y por otro por su correcta conjugación. Un ejemplo de ello nos lo proporciona la muestra (48) *habemos la costumbre. El estudiante considera el auxiliar haber como un verbo normal. No lo considera un mero verbo auxiliar, sino que por transferencia del francés *avoir* lo entiende como un verbo con significado.

4.4. Criterio etiológico-lingüístico (según su causa u origen)

Siendo el error el resultado de una competencia insuficiente, según se recoge en la ya citada Angélica Alexopoulou (2006: 23), el aprendiz de una segunda lengua se atreve a transmitir su mensaje activando algunas estrategias dentro del conjunto que encuentra a su alcance. Es cierto que en este intento, algunas de sus estrategias conducen a veces a producciones correctas y otras veces a producciones incorrectas. Aquí, nuestra intención es

¹⁶³ Los detalles de estas muestras pueden consultarse tanto en el pre-test como en el post-test en el apartado 2.2. de los Anexos del presente estudio.

¹⁶⁴ Puede consultar esta información en el apartado 2.2.1.3. de los Anexos del presente estudio.

indagar sobre las posibles causas o el probable origen de las desviaciones que se notan en las producciones de los aprendices de una segunda lengua, es decir lo que tiene que ver con el concepto de transferencia lingüística. En aras de la búsqueda de estas causas Selinker (1972)¹⁶⁵ retomado en Angélica Alexopoulou (2006: 24) se basa principalmente en los elementos fosilizables que, según su opinión, son el resultado de cinco procesos cognitivos:

- 1) Transferencia lingüística (positiva y negativa)
- 2) Transferencia de instrucción
- 3) Estrategias de aprendizaje
- 4) Estrategias de comunicación
- 5) Hipergeneralización de reglas de la L0

En cambio, para J.C. Richards (1974b), citado por la misma autora, existen tres grandes categorías de errores:

- 1) Los errores interlingüales
- 2) Los errores intralingüales
- 3) Los errores evolutivos

Nosotros nos centraremos sólo en las primeras dos categorías, es decir los errores interlingüísticos y los errores intralingüísticos.

4.4.1. Errores de interlengua

Son productos de las transferencias y, por lo tanto, se refieren a los errores causados por interferencia con la lengua nativa del estudiante o con otras lenguas que ha aprendido anteriormente. La transferencia interlingüística es el concepto básico de los estudios contrastivos. Reflejan la estructura de otra lengua en la que tienen competencia lingüística traduciendo desde ella.

- (52) *constar (hemos constado)
- (53) *los tantos de la mujer
- (54) *devenir alguien mañana
- (55) *de parte y de otro
- (56) *la corte de recreación
- (57) *seguro alumnos

¹⁶⁵ Selinker, S. (1972): "Interlanguage" en "International Review of Applied Linguistics, 10.3: 209-31. (Traducción al español: "La interlengua" en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor).

El ejemplo (52), como el resto de los que vamos a comentar en este apartado, tiene su origen en una transferencia del francés. El estudiante, bajo la influencia del francés, escribió *constar en lugar de *constatar* o *comprobar*. Es cierto que existe en español el verbo *constar*, pero el contexto en el que lo empleó nos permite afirmar sin riesgo de equivocarnos que la idea que quería transmitir no era la de *constar. Porque dice *hemos constado que hay las gentes que son muy contentos en ese pueblo (C3-3) con el sentido de *hemos comprobado que...*

En el ejemplo (53) creemos que por analogía o semejanza morfológica, el alumno escribe *tantos en lugar de *tías* en el sintagma *los tantos de la mujer. Parece evidente que se trata de una transferencia del francés *tantes* y como en los ejemplos (11) y (17) confunde las vocales *e* y *o*.

Igualmente, los errores recogidos en el resto de ejemplos no ofrecen la menor duda de que se producen por pura transferencia del francés.

El ejemplo (54) *devenir alguien mañana es una traducción literal de *devenir quelqu'un demain*, es decir *convertirse en un hombre de provecho*.

En el caso del ejemplo (55) está claro que el estudiante quería decir *de una y otra parte* (por ambas partes) pero lo traduce del francés *de part et d'autre*.

Respecto del ejemplo (56) *la corte de recreación, la idea que quería transmitir el estudiante era *el patio de recreo* y como en los ejemplos anteriores lo traduce directamente del francés *la cour de récréation*.

Por último, escribe *seguro alumno que parece una traducción del francés *certain* *élèves*. Lo más curioso en esta muestra es el uso de la palabra *seguro*. ¿Por qué el alumno no ha usado la palabra *cierto*- que resulta ser la primera acepción?- Nuestra hipótesis es que al buscar la palabra *certain* en el diccionario, ha usado la acepción que mejor le ha gustado.

4.4.2. Errores de intralengua

Mientras que los errores de interlengua reflejan transferencias de la lengua materna del aprendiz, en cuanto a los errores de intralengua, incluyen los cometidos por cualquier aprendiz, sea cual sea su L1. Así pues, los errores de intralengua pueden definirse como errores propios de la dificultad derivada de la adquisición de la segunda lengua y, de hecho, son independientes de la lengua materna del aprendiz. Son errores comunes a todos los aprendices de una segunda lengua y se refieren al efecto de la lengua meta en el proceso de

aprendizaje. Llegados a este punto, hemos de notar que los errores de intralengua al contrario de los de interlengua son internos al aprendiz.

Por ejemplo, un aprendiz de español sea japonés, inglés, brasileño, o francés, producirá en un momento determinado de su aprendizaje errores parecidos a los que vamos a citar a continuación.

(58) *mi familia es componida

(59) *iramos a casa

(60) *ha devolvido

(61) *son tut contentos

(62) *han ponido

(63) *vinió

Por ejemplo, en cuanto a la muestra (58) se trata de la generalización de una regla según la cual el participio pasado de los verbos de la segunda y tercera conjugaciones se obtiene añadiendo el sufijo *-ido* al radical. Este error evidencia que el aprendiz sabe una regla general de la formación de los participios, pero desconoce la regla particular de las excepciones.

Por otra parte, el estudiante ha escrito *es* en vez de *está*, que también se puede considerar un error de intralengua, frecuente en los aprendices de E/L2, incluso en niveles avanzados.

Los ejemplos (60) *ha devolvido (62) *han puesto muestran el mismo tipo de error: formar participios regulares para verbos que lo tienen irregular.

Por lo que respecta a (63) *vinió se trata también de la regularización de una forma verbal. El aprendiz aplica la regla de formación de pretéritos perfectos simples regulares, adoptando la forma tónica.

Estos fallos no se producen por interferencia con la L1, sino que se trata de errores de aprendizaje dentro de la lengua que se está aprendiendo y van desapareciendo paulatinamente. Eso quiere decir simplemente que no se trata de errores fosilizados ni fosilizables. Podríamos ilustrarlo con muestras sacadas de composiciones escritas de estudiantes anglohablantes de español¹⁶⁶:

¹⁶⁶ Chueca Marchante, P. *Producción de errores léxicos en estudiantes de español anglohablantes* en ASELE. Actas XI (2000) del Centro Virtual Cervantes, página 501.

**Eso es posible si los científicos hagan una medicina para nuestros cuerpos. Aconsejo que estos científicos empecen trabajar en este proyecto ahora.*

**Ellos me dicen que yo sea loca.*

**El gobierno querría que la actividad siga el año que vendría.*

**Hace veinticinco años que, los ciudantes de Washington DC empecieron una tradición en el / al Washington Zoo en el Parque de Monumentos.*

El ejemplo (59) donde el estudiante, en vez de *iremos*, escribe **iramos a casa*, creemos que refleja un fallo en el aprendizaje, debido a que el alumno no distingue claramente entre las distintas desinencias que corresponden a cada conjugación.

Por último, en el ejemplo **son tut contentos* se encuentra de nuevo una confusión entre los verbos *ser* y *estar*. En el caso de estudiantes francófonos de E/L2 es muy frecuente esta confusión ya que el francés tiene un solo verbo para expresar el estado: el verbo *être*.

4.5. Conclusión

De los aspectos estudiados en este apartado se concluye que la mayoría de los errores cometidos por nuestros sujetos en sus muestras de lengua son errores sistemáticos que tienen su fuente en la interlengua. En el capítulo siguiente se especifican cuáles son las áreas gramaticales más afectadas.

CAPÍTULO QUINTO
ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS ERRORES
CATEGORIZADOS Y SU COMENTARIO

5.0. Introducción:

Este capítulo contiene un recuento estadístico de los errores detectados en las muestras de lengua escrita de nuestros sujetos y se presentan de manera detallada las características de la Interlengua de estos estudiantes. El estudio se hizo en dos fases: Pre-test y Post-test. Primero, se aportan los resultados del primer período de instrucción y, posteriormente, vienen los resultados de las dos fases. Asimismo, hemos incluido un comentario de las tablas de estadísticas tanto de errores globales como de errores formales, que aparecen con más frecuencia, antes de emprender un recuento general. La tabla de errores globales tiene como objetivo proporcionar una visión panorámica de todos los errores detectados. El corpus del que nos servimos para ejemplificar la tipología de errores lo ha constituido la tabla de errores formales.

5.1. Análisis estadístico de los errores categorizados

5.1.1. Presentación de los resultados del análisis estadístico en fase de pre-test

ANOVA

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
V	Inter-grupos	10,435	2	5,218	5,991	,003
	Intra-grupos	171,565	197	,871		
	Total	182,000	199			
AN	Inter-grupos	13,054	2	6,527	2,547	,081
	Intra-grupos	504,926	197	2,563		
	Total	517,980	199			
AP	Inter-grupos	2,376	2	1,188	5,601	,004
	Intra-grupos	41,779	197	,212		
	Total	44,155	199			

Hemos sumado las variables en las tres finales que son V, AN y AP. Como puede comprobarse las tres dan significativo al comparar los ejercicios 1, 2 y 3. Las comparaciones múltiples serían:

Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) ejercicio	(J) ejercicio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V	1	2	,402*	,148	,020	,05	,75
		3	,553*	,179	,006	,13	,97
	2	1	-,402*	,148	,020	-,75	-,05

		3	,151	,178	,672	-,27	,57
	3	1	-,553*	,179	,006	-,97	-,13
		2	-,151	,178	,672	-,57	,27
AN	1	2	,086	,255	,940	-,52	,69
		3	-,577	,306	,146	-1,30	,15
	2	1	-,086	,255	,940	-,69	,52
		3	-,663	,305	,079	-1,38	,06
	3	1	,577	,306	,146	-,15	1,30
		2	,663	,305	,079	-,06	1,38
AP	1	2	,233*	,073	,005	,06	,41
		3	,201	,088	,060	,00	,41
	2	1	-,233*	,073	,005	-,41	-,06
		3	-,032	,088	,931	-,24	,18
	3	1	-,201	,088	,060	-,41	,01
		2	,032	,088	,931	-,18	,24

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior) mientras que las variables que salen casi significativas están destacadas en Gris 25%

Las medias de estas variables en los ejercicios 1, 2 y 3 son:

Ejercicio = 1

Estadísticos descriptivos

	N	Media
V	78	1,08
AN	78	1,92
AP	78	,32
N válido (según lista)	78	

a. Ejercicio = 1

Ejercicio = 2

Estadísticos descriptivos

	N	Media
V	80	,68
AN	80	1,84
AP	80	,09
N válido (según lista)	80	

Estadísticos descriptivos

	N	Media
V	80	,68
AN	80	1,84
AP	80	,09
N válido (según lista)	80	

a. Ejercicio = 2

Ejercicio = 3

Estadísticos descriptivos

	N	Media
V	42	,52
AN	42	2,50
AP	42	,12
N válido (según lista)	42	

a. Ejercicio = 3

Ahora vamos a comparar el curso en esas 3 variables por si hubiera diferencias

ANOVA

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
V	Inter-grupos	,039	1	,039	,043	,837
	Intra-grupos	181,961	198	,919		
	Total	182,000	199			
AN	Inter-grupos	,182	1	,182	,070	,792
	Intra-grupos	517,798	198	2,615		
	Total	517,980	199			
AP	Inter-grupos	,091	1	,091	,408	,524
	Intra-grupos	44,064	198	,223		
	Total	44,155	199			

Como puede comprobarse la variable curso no incluye diferencias, (como en el caso que analizamos antes para todas las variables, aquí tampoco se ven diferencias).

5.1.2. Presentación de los resultados comparados del análisis estadístico de las fases de pre-test y post-test.

Tras la administración de pruebas para la obtención de muestras de lengua por parte de los sujetos participantes en el presente estudio, los resultados estadísticos de la primera fase de la investigación han sido comparados con los de la segunda fase, tal y como se presentan a continuación.

No obstante, debemos mencionar un detalle muy importante: debido a las dificultades encontradas por estos estudiantes a la hora de tratar el ejercicio 3 de la fase de pre-test, el cual se refería al comentario con apoyo gráfico, por motivos relativos al funcionamiento técnico del programa informático SPSS del que nos servimos para dicho análisis estadístico, nos vimos obligados a suprimir este ejercicio para que nos resulte mucho más operativa la comparación entre las dos fases.

ANALISIS DE DATOS

1. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE LOS RESULTADOS DEL EJERCICIO 1 Y EL EJERCICIO 2:

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por ejercicio 1 y 2 dentro de cada variable. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típico de la media
Par 1	PRE Verbo Morfología	,29	63	,551	,069
	PrVM2	,11	63	,317	,040
Par 2	PRE Verbo Conjugación	,83	63	,925	,117
	PrVC2	,59	63	,835	,105
Par 3	PRE VERBAL	1,14	63	1,030	,130
	PrV2	,70	63	,873	,110
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Morfología	,68	63	,839	,106
	PrANM2	,84	63	1,110	,140
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Género	,11	63	,317	,040
	PrANG2	,16	63	,368	,046
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Número	,08	63	,272	,034
	PrANN2	,02	63	,126	,016

Par 7	PRE Adjetivo Nombre	,06	63	,246	,031
	Orden incorrecto				
	PrANO2	,02	63	,126	,016
Par 8	PRE Adjetivo Nombre	1,02	63	1,085	,137
	Falsa selección				
	PrANF2	,79	63	1,065	,134
Par 9	PRE ADJETIVO-NOMBRE	1,95	63	1,518	,191
	PrAJN2	1,83	63	1,476	,186
Par 10	PRE Artículo Preposición	,05	63	,215	,027
	Omisión				
	PrAPO2	,05	63	,215	,027
Par 11	PRE Artículo Preposición	,05	63	,215	,027
	Adición				
	PrAPA2	,02	63	,126	,016
Par 12	PRE Artículo Preposición	,22	63	,552	,070
	Falsa selección				
	PrAPFS2	,03	63	,177	,022
Par 13	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN	,32	63	,643	,081
	PrARP2	,10	63	,296	,037
Par 14	POST Verbo Morfología	,41	63	,613	,077
	PostVM2	,21	63	,408	,051
Par 15	POST Verbo Conjugación	,30	63	,557	,070
	PostVC2	,44	63	,616	,078
Par 16	POST VERBAL	,71	63	,812	,102
	PostV2	,67	63	,762	,096
Par 17	POST Adjetivo Nombre	,52	63	,715	,090
	Morfología				
	PostANM2	,25	63	,538	,068
Par 18	POST Adjetivo Nombre	,24	63	,429	,054
	Género				
	PostANG2	,11	63	,317	,040
Par 19	POST Adjetivo Nombre	,03	63	,177	,022
	Número				
	PostANN2	,02	63	,126	,016
Par 20	POST Adjetivo Nombre	,05	63	,378	,048
	Orden incorrecto				
	PostANO2	,05	63	,280	,035
Par 21	POST Adjetivo Nombre	,52	63	,931	,117
	Falsa selección				
	PostANF2	,57	63	,712	,090
Par 22	POST ADJETIVO- NOMBRE	1,37	63	1,659	,209

	PostAJN2	1,00	63	1,016	,128
Par 23	POST Artículo Preposición Omisión	,13	63	,381	,048
	PostAPO2	,05	63	,215	,027
Par 24	POST Artículo Preposición Adición	,08	63	,272	,034
	PostAPA2	,03	63	,177	,022
Par 25	POST Artículo Preposición Falsa selección	,32	63	,534	,067
	PostAPFS2	,13	63	,336	,042
Par 26	POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	,52	63	,759	,096
	PostARP2	,21	63	,446	,056

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					T	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Superior	Inferior			
Par 1	PRE Verbo Morfología – PrVM2	,175	,661	,083	,008	,341	2,097	62	,040
Par 2	PRE Verbo Conjugación – PrVC2	,238	1,214	,153	-,068	,544	1,556	62	,125
Par 3	PRE VERBAL - PrV2	,444	1,280	,161	,122	,767	2,756	62	,008
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Morfología - PrANM2	-,159	1,417	,178	-,515	,198	-,889	62	,377
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Género – PrANG2	-,048	,455	,057	-,162	,067	-,830	62	,410
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Número - PrANN2	,063	,304	,038	-,013	,140	1,655	62	,103
Par 7	PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecto - PrANO2	,048	,280	,035	-,023	,118	1,350	62	,182
Par 8	PRE Adjetivo Nombre Falsa selección – PrANF2	,222	1,591	,200	-,178	,623	1,109	62	,272
Par 9	PRE ADJETIVO-NOMBRE – PrAJN2	,127	2,174	,274	-,420	,674	,464	62	,645

Par 10	PRE Artículo Preposición Omisión - PrAPO2	,000	,254	,032	-,064	,064	,000	62	1,000
Par 11	PRE Artículo Preposición Adición - PrAPA2	,032	,252	,032	-,032	,095	1,000	62	,321
Par 12	PRE Artículo Preposición Falsa selección - PrAPFS2	,190	,592	,075	,041	,340	2,555	62	,013
Par 13	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN - PrARP2	,222	,706	,089	,044	,400	2,499	62	,015
Par 14	POST Verbo Morfología – PostVM2	,206	,744	,094	,019	,394	2,201	62	,031
Par 15	POST Verbo Conjugación – PostVC2	-,143	,820	,103	-,349	,064	- 1,382	62	,172
Par 16	POST VERBAL - PostV2	,048	1,113	,140	-,233	,328	,339	62	,735
Par 17	POST Adjetivo Nombre Morfología – PostANM2	,270	,787	,099	,072	,468	2,721	62	,008
Par 18	POST Adjetivo Nombre Género – PostANG2	,127	,553	,070	-,012	,266	1,821	62	,073
Par 19	POST Adjetivo Nombre Número – PostANN2	,016	,219	,028	-,039	,071	,574	62	,568
Par 20	POST Adjetivo Nombre Orden incorrecto – PostANO2	,000	,475	,060	-,120	,120	,000	62	1,000
Par 21	POST Adjetivo Nombre Falsa selección – PostANF2	-,048	1,250	,157	-,362	,267	-,302	62	,763
Par 22	POST ADJETIVO- NOMBRE - PostAJN2	,365	1,920	,242	-,119	,849	1,509	62	,136
Par 23	POST Artículo Preposición Omisión – PostAPO2	,079	,451	,057	-,034	,193	1,397	62	,167
Par 24	POST Artículo Preposición Adición – PostAPA2	,048	,333	,042	-,036	,131	1,137	62	,260
Par 25	POST Artículo Preposición Falsa selección – PostAPFS2	,190	,669	,084	,022	,359	2,261	62	,027
Par 26	POST ARTICULO- PREPOSICIÓN – PostARP2	,317	,858	,108	,101	,534	2,937	62	,005

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior) mientras que las variables que salen casi significativas están en Gris 25%.

NUEVA VARIABLE CREADA	SUMA DE LAS SIGUIENTES VARIABLES INDIVIDUALES
PRE VERBAL	PRE VERBO MORFOLOGÍA PRE VERBO CONJUGACIÓN
PRE ADJETIVO-NOMBRE	PRE ADJETIVO- NOMBRE MORFOLOGÍA PRE ADJETIVO- NOMBRE GÉNERO PRE ADJETIVO- NOMBRE NÚMERO PRE ADJETIVO- NOMBRE ORDEN INCORRECTO PRE ADJETIVO- NOMBRE FALSA ELECCIÓN
PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN OMISIÓN PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN ADICIÓN PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN FALSA ELECCIÓN
POST VERBAL	POST VERBO MORFOLOGÍA POST VERBO CONJUGACIÓN
POST ADJETIVO-NOMBRE	POST ADJETIVO- NOMBRE MORFOLOGÍA POST ADJETIVO- NOMBRE GÉNERO POST ADJETIVO- NOMBRE NÚMERO POST ADJETIVO- NOMBRE ORDEN INCORRECTO POST ADJETIVO- NOMBRE FALSA ELECCIÓN
POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	POST ARTICULO- PREPOSICIÓN OMISIÓN POST ARTICULO- PREPOSICIÓN ADICIÓN POST ARTICULO- PREPOSICIÓN FALSA ELECCIÓN

2. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL CURSO 4 Y EL CURSO 5:

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por curso 4 y 5 dentro de cada variable. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de grupo

	curso	N	Media	Desviación típ.	Error típico de la media
PRE Verbo Morfología	4	33	,33	,595	,104
	5	30	,23	,504	,092
PrVM2	4	33	,12	,331	,058
	5	30	,10	,305	,056
PRE Verbo Conjugación	4	33	,67	,816	,142
	5	30	1,00	1,017	,186
PrVC2	4	33	,76	,867	,151
	5	30	,40	,770	,141
PRE VERBAL	4	33	1,03	1,015	,177
	5	30	1,27	1,048	,191
PrV2	4	33	,88	,893	,155
	5	30	,50	,820	,150

PRE Adjetivo Nombre	4	33	,67	,816	,142
Morfología	5	30	,70	,877	,160
PrANM2	4	33	,91	1,234	,215
	5	30	,77	,971	,177
PRE Adjetivo Nombre	4	33	,15	,364	,063
Género	5	30	,07	,254	,046
PrANG2	4	33	,12	,331	,058
	5	30	,20	,407	,074
PRE Adjetivo Nombre	4	33	,15	,364	,063
Número	5	30	,00	,000	,000
PrANN2	4	33	,00	,000	,000
	5	30	,03	,183	,033
PRE Adjetivo Nombre	4	33	,09	,292	,051
Orden incorrecto	5	30	,03	,183	,033
PrANO2	4	33	,03	,174	,030
	5	30	,00	,000	,000
PRE Adjetivo Nombre	4	33	1,15	1,121	,195
Falsa selección	5	30	,87	1,042	,190
PrANF2	4	33	,79	1,111	,193
	5	30	,80	1,031	,188
PRE ADJETIVO-NOMBRE	4	33	2,21	1,495	,260
	5	30	1,67	1,516	,277
PrAJN2	4	33	1,85	1,523	,265
	5	30	1,80	1,448	,264
PRE Artículo Preposición	4	33	,03	,174	,030
Omisión	5	30	,07	,254	,046
PrAPO2	4	33	,09	,292	,051
	5	30	,00	,000	,000
PRE Artículo Preposición	4	33	,06	,242	,042
Adición	5	30	,03	,183	,033
PrAPA2	4	33	,03	,174	,030
	5	30	,00	,000	,000
PRE Artículo Preposición	4	33	,33	,645	,112
Falsa selección	5	30	,10	,403	,074
PrAPFS2	4	33	,00	,000	,000
	5	30	,07	,254	,046
PRE ARTICULO-	4	33	,42	,663	,115
PREPOSICIÓN	5	30	,20	,610	,111
PrARP2	4	33	,12	,331	,058
	5	30	,07	,254	,046
POST Verbo Morfología	4	33	,36	,603	,105
	5	30	,47	,629	,115
PostVM2	4	33	,21	,415	,072
	5	30	,20	,407	,074
POST Verbo Conjugación	4	33	,18	,465	,081

	5	30	,43	,626	,114
PostVC2	4	33	,52	,667	,116
	5	30	,37	,556	,102
POST VERBAL	4	33	,55	,833	,145
	5	30	,90	,759	,139
PostV2	4	33	,73	,839	,146
	5	30	,60	,675	,123
POST Adjetivo Nombre	4	33	,39	,704	,123
Morfología	5	30	,67	,711	,130
PostANM2	4	33	,18	,465	,081
	5	30	,33	,606	,111
POST Adjetivo Nombre	4	33	,21	,415	,072
Género	5	30	,27	,450	,082
PostANG2	4	33	,09	,292	,051
	5	30	,13	,346	,063
POST Adjetivo Nombre	4	33	,06	,242	,042
Número	5	30	,00	,000	,000
PostANN2	4	33	,00	,000	,000
	5	30	,03	,183	,033
POST Adjetivo Nombre	4	33	,00	,000	,000
Orden incorrecto	5	30	,10	,548	,100
PostANO2	4	33	,00	,000	,000
	5	30	,10	,403	,074
POST Adjetivo Nombre	4	33	,39	,609	,106
Falsa selección	5	30	,67	1,184	,216
PostANF2	4	33	,70	,770	,134
	5	30	,43	,626	,114
POST ADJETIVO-	4	33	1,06	1,088	,189
NOMBRE	5	30	1,70	2,087	,381
PostAJN2	4	33	,97	,951	,166
	5	30	1,03	1,098	,200
POST Artículo Preposición	4	33	,09	,292	,051
Omisión	5	30	,17	,461	,084
PostAPO2	4	33	,03	,174	,030
	5	30	,07	,254	,046
POST Artículo Preposición	4	33	,06	,242	,042
Adición	5	30	,10	,305	,056
PostAPA2	4	33	,03	,174	,030
	5	30	,03	,183	,033
POST Artículo Preposición	4	33	,33	,595	,104
Falsa selección	5	30	,30	,466	,085
PostAPFS2	4	33	,18	,392	,068
	5	30	,07	,254	,046
POST ARTICULO-	4	33	,48	,755	,131
PREPOSICIÓN	5	30	,57	,774	,141

PostARP2	4	33	,24	,435	,076
	5	30	,17	,461	,084

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por curso 4 y 5. Se indica la comparación entre los cursos, si es significativa o no. Si es significativa, indica que la media del curso 4 es diferente de la del curso 5, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre cursos en cada variable.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
PRE Verbo Morfología	Se han asumido varianzas iguales	1,763	,189	,716	61	,477	,100	,140	-,179	,379
	No se han asumido varianzas iguales			,722	60,712	,473	,100	,139	-,177	,377
PrVM2	Se han asumido varianzas iguales	,279	,599	,263	61	,793	,021	,081	-,140	,182
	No se han asumido varianzas iguales			,264	60,988	,792	,021	,080	-,139	,182
PRE Verbo Conjugación	Se han asumido varianzas iguales	,105	,747	-1,440	61	,155	-,333	,231	-,796	,129
	No se han asumido varianzas iguales			-1,425	55,630	,160	-,333	,234	-,802	,135
PrVC2	Se han asumido varianzas iguales	,653	,422	1,724	61	,090	,358	,207	-,057	,772
	No se han asumido varianzas iguales			1,733	60,971	,088	,358	,206	-,055	,770
PRE VERBAL	Se han asumido varianzas iguales	,006	,937	-,909	61	,367	-,236	,260	-,756	,284
	No se han asumido varianzas iguales			-,907	60,001	,368	-,236	,260	-,757	,285

PrV2	Se han asumido varianzas iguales	,040	,842	1,748	61	,086	,379	,217	-,055	,812
	No se han asumido varianzas iguales			1,755	60,992	,084	,379	,216	-,053	,810
PRE Adjetivo	Se han asumido varianzas iguales	,012	,912	-,156	61	,876	-,033	,213	-,460	,393
Nombre Morfología	No se han asumido varianzas iguales			-,156	59,328	,877	-,033	,214	-,462	,395
PrANM2	Se han asumido varianzas iguales	1,230	,272	,505	61	,615	,142	,282	-,421	,706
	No se han asumido varianzas iguales			,511	59,823	,611	,142	,279	-,415	,700
PRE Adjetivo	Se han asumido varianzas iguales	4,872	,031	1,063	61	,292	,085	,080	-,075	,244
Nombre Género	No se han asumido varianzas iguales			1,081	57,280	,284	,085	,079	-,072	,242
PrANG2	Se han asumido varianzas iguales	2,928	,092	-,846	61	,401	-,079	,093	-,265	,107
	No se han asumido varianzas iguales			-,838	56,057	,406	-,079	,094	-,267	,110
PRE Adjetivo	Se han asumido varianzas iguales	30,750	,000	2,278	61	,026	,152	,067	,018	,285
Nombre Número	No se han asumido varianzas iguales			2,390	32,000	,023	,152	,063	,022	,281
PrANN2	Se han asumido varianzas iguales	4,728	,034	-1,050	61	,298	-,033	,032	-,097	,030
	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	29,000	,326	-,033	,033	-,102	,035
PRE Adjetivo	Se han asumido varianzas iguales	3,654	,061	,927	61	,357	,058	,062	-,067	,182
Nombre Orden incorrecto	No se han asumido varianzas iguales			,947	54,356	,348	,058	,061	-,064	,179
PrANO2	Se han asumido varianzas iguales	3,869	,054	,953	61	,344	,030	,032	-,033	,094
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	32,000	,325	,030	,030	-,031	,092
PRE Adjetivo	Se han asumido varianzas iguales	,491	,486	1,041	61	,302	,285	,274	-,262	,832
Nombre Falsa selección	No se han asumido varianzas iguales			1,045	60,967	,300	,285	,273	-,260	,830
PrANF2	Se han asumido varianzas iguales	,460	,500	-,045	61	,964	-,012	,271	-,554	,529

	No se han asumido			- ,045	60,972	,964	- ,012	,270	- ,552	,527
PRE	Se han asumido									
ADJETIVO-	varianzas iguales	,337	,563	1,437	61	,156	,545	,380	- ,214	1,305
NOMBRE										
	No se han asumido			1,436	60,257	,156	,545	,380	- ,214	1,305
PrAJN2	Se han asumido	,081	,777	,129	61	,898	,048	,375	- ,702	,799
	varianzas iguales									
	No se han asumido			,129	60,870	,897	,048	,374	- ,700	,797
	varianzas iguales									
PRE Artículo	Se han asumido									
Preposición	varianzas iguales	1,831	,181	- ,668	61	,506	- ,036	,054	- ,145	,072
Omisión										
	No se han asumido			- ,657	50,716	,514	- ,036	,055	- ,148	,075
	varianzas iguales									
PrAPO2	Se han asumido	14,345	,000	1,704	61	,093	,091	,053	- ,016	,198
	varianzas iguales									
	No se han asumido			1,789	32,000	,083	,091	,051	- ,013	,194
	varianzas iguales									
PRE Artículo	Se han asumido									
Preposición	varianzas iguales	1,021	,316	,501	61	,618	,027	,054	- ,082	,136
Adición										
	No se han asumido			,507	59,041	,614	,027	,054	- ,080	,135
	varianzas iguales									
PrAPA2	Se han asumido	3,869	,054	,953	61	,344	,030	,032	- ,033	,094
	varianzas iguales									
	No se han asumido			1,000	32,000	,325	,030	,030	- ,031	,092
	varianzas iguales									
PRE Artículo	Se han asumido									
Preposición	varianzas iguales	9,233	,003	1,701	61	,094	,233	,137	- ,041	,508
Falsa selección										
	No se han asumido			1,738	54,277	,088	,233	,134	- ,036	,502
	varianzas iguales									
PrAPFS2	Se han asumido	10,588	,002	- 1,511	61	,136	- ,067	,044	- ,155	,022
	varianzas iguales									
	No se han asumido			- 1,439	29,000	,161	- ,067	,046	- ,161	,028
	varianzas iguales									
PRE	Se han asumido									
ARTICULO-	varianzas iguales	3,078	,084	1,392	61	,169	,224	,161	- ,098	,546
Preposición										
	No se han asumido			1,398	60,988	,167	,224	,160	- ,097	,545
	varianzas iguales									
PrARP2	Se han asumido	2,200	,143	,728	61	,469	,055	,075	- ,095	,204
	varianzas iguales									

	No se han asumido			,737	59,342	,464	,055	,074	-,093	,203
	varianzas iguales									
POST Verbo	Se han asumido	,518	,474	-,664	61	,509	-,103	,155	-,413	,207
Morfología	varianzas iguales									
	No se han asumido			-,662	59,850	,510	-,103	,156	-,414	,208
	varianzas iguales									
PostVM2	Se han asumido	,055	,816	,117	61	,907	,012	,104	-,195	,220
	varianzas iguales									
	No se han asumido			,117	60,643	,907	,012	,104	-,195	,219
	varianzas iguales									
POST Verbo	Se han asumido	9,084	,004	-1,822	61	,073	-,252	,138	-,528	,025
Conjugación	varianzas iguales									
	No se han asumido			-1,796	53,222	,078	-,252	,140	-,532	,029
	varianzas iguales									
PostVC2	Se han asumido	2,357	,130	,954	61	,344	,148	,156	-,163	,460
	varianzas iguales									
	No se han asumido			,963	60,567	,340	,148	,154	-,160	,457
	varianzas iguales									
POST VERBAL	Se han asumido	,263	,610	-1,760	61	,083	-,355	,201	-,757	,048
	varianzas iguales									
	No se han asumido			-1,768	60,999	,082	-,355	,201	-,755	,046
	varianzas iguales									
PostV2	Se han asumido	3,330	,073	,659	61	,512	,127	,193	-,259	,513
	varianzas iguales									
	No se han asumido			,666	60,133	,508	,127	,191	-,255	,510
	varianzas iguales									
POST Adjetivo	Se han asumido									
Nombre	varianzas iguales	,570	,453	-1,528	61	,132	-,273	,179	-,630	,084
Morfología										
	No se han asumido			-1,527	60,317	,132	-,273	,179	-,630	,084
	varianzas iguales									
PostANM2	Se han asumido	4,292	,043	-1,119	61	,268	-,152	,135	-,422	,119
	varianzas iguales									
	No se han asumido			-1,105	54,217	,274	-,152	,137	-,426	,123
	varianzas iguales									
POST Adjetivo	Se han asumido	,998	,322	-,501	61	,618	-,055	,109	-,272	,163
Nombre Género	varianzas iguales									
	No se han asumido			-,499	59,158	,620	-,055	,109	-,273	,164
	varianzas iguales									
PostANG2	Se han asumido	1,125	,293	-,528	61	,600	-,042	,080	-,203	,118
	varianzas iguales									
	No se han asumido			-,524	57,054	,603	-,042	,081	-,205	,120
	varianzas iguales									
POST Adjetivo	Se han asumido	8,566	,005	1,369	61	,176	,061	,044	-,028	,149
Nombre Número	varianzas iguales									

PostANN2	No se han asumido varianzas iguales			1,437	32,000	,160	,061	,042	-,025	,147
	Se han asumido varianzas iguales	4,728	,034	-1,050	61	,298	-,033	,032	-,097	,030
POST Adjetivo	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	29,000	,326	-,033	,033	-,102	,035
	Se han asumido varianzas iguales	4,728	,034	-1,050	61	,298	-,100	,095	-,291	,091
PostANO2	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	29,000	,326	-,100	,100	-,305	,105
	Se han asumido varianzas iguales	9,139	,004	-1,428	61	,158	-,100	,070	-,240	,040
POST Adjetivo	No se han asumido varianzas iguales			-1,361	29,000	,184	-,100	,074	-,250	,050
	Se han asumido varianzas iguales	2,985	,089	-1,165	61	,249	-,273	,234	-,741	,195
PostANF2	No se han asumido varianzas iguales			-1,133	42,411	,264	-,273	,241	-,759	,213
	Se han asumido varianzas iguales	2,482	,120	1,482	61	,143	,264	,178	-,092	,619
POST	No se han asumido varianzas iguales			1,497	60,286	,140	,264	,176	-,089	,616
	Se han asumido varianzas iguales	4,952	,030	-1,545	61	,128	-,639	,414	-1,467	,188
PostAJN2	No se han asumido varianzas iguales			-1,503	42,737	,140	-,639	,425	-1,498	,219
	Se han asumido varianzas iguales	,737	,394	-,246	61	,806	-,064	,258	-,580	,453
POST Artículo	No se han asumido varianzas iguales			-,245	57,727	,808	-,064	,260	-,584	,457
	Se han asumido varianzas iguales	2,668	,108	-,786	61	,435	-,076	,096	-,268	,117
PostAPO2	No se han asumido varianzas iguales			-,770	48,186	,445	-,076	,098	-,273	,122
	Se han asumido varianzas iguales	1,831	,181	-,668	61	,506	-,036	,054	-,145	,072
POST Artículo	No se han asumido varianzas iguales			-,657	50,716	,514	-,036	,055	-,148	,075
	Se han asumido varianzas iguales	1,319	,255	-,570	61	,571	-,039	,069	-,178	,099

PostAPA2	No se han asumido varianzas iguales			-,564	55,308	,575	-,039	,070	-,179	,101
	Se han asumido varianzas iguales	,018	,893	-,067	61	,946	-,003	,045	-,093	,087
	No se han asumido varianzas iguales			-,067	59,754	,947	-,003	,045	-,093	,087
POST Artículo	Se han asumido varianzas iguales	,879	,352	,246	61	,807	,033	,136	-,238	,305
Preposición Falsa selección	No se han asumido varianzas iguales			,249	59,740	,804	,033	,134	-,235	,302
PostAPFS2	Se han asumido varianzas iguales	8,470	,005	1,370	61	,176	,115	,084	-,053	,283
	No se han asumido varianzas iguales			1,397	55,346	,168	,115	,082	-,050	,280
POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	Se han asumido varianzas iguales	,057	,812	-,425	61	,673	-,082	,193	-,467	,304
	No se han asumido varianzas iguales			-,424	60,113	,673	-,082	,193	-,468	,304
PostARP2	Se han asumido varianzas iguales	1,118	,294	,671	61	,505	,076	,113	-,150	,302
	No se han asumido varianzas iguales			,669	59,577	,506	,076	,113	-,151	,302

3. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST EN LAS VARIABLES TOMADAS INDIVIDUALMENTE. SÓLO PARA EL CURSO 4.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas(a)

		Media	N	Desviación típica.	Error típico de la media
Par 1	PRE Verbo Morfología	,23	66	,490	,060
	POST Verbo Morfología	,29	66	,519	,064
Par 2	PRE Verbo Conjugación	,73	66	,833	,103
	POST Verbo Conjugación	,35	66	,595	,073
Par 3	PRE Adjetivo Nombre Morfología	,79	66	1,045	,129
	POST Adjetivo Nombre Morfología	,29	66	,602	,074
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Género	,14	66	,346	,043

	POST Adjetivo Nombre	,15	66	,361	,044
	Género				
Par 5	PRE Adjetivo Nombre	,08	66	,267	,033
	Número				
	POST Adjetivo Nombre	,03	66	,173	,021
	Número				
Par 6	PRE Adjetivo Nombre	,06	66	,240	,030
	Orden incorrecto				
	POST Adjetivo Nombre	,00	66	,000	,000
	Orden incorrecta				
Par 7	PRE Adjetivo Nombre	,97	66	1,123	,138
	Falsa selección				
	POST Adjetivo Nombre	,55	66	,706	,087
	Falsa selección				
Par 8	PRE Artículo Preposición	,06	66	,240	,030
	Omisión				
	POST Artículo Preposición	,06	66	,240	,030
	Omisión				
Par 9	PRE Artículo Preposición	,05	66	,210	,026
	Adición				
	POST Artículo Preposición	,05	66	,210	,026
	Adición				
Par 10	PRE Artículo Preposición	,17	66	,483	,059
	Falsa selección				
	POST Artículo Preposición	,26	66	,506	,062
	Falsa selección				

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable tomada individualmente. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas

		T	GI	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE Verbo Morfología - POST Verbo Morfología	-,664	65	,509
Par 2	PRE Verbo Conjugación - POST Verbo Conjugación	2,818	65	,006

Par 3	PRE Adjetivo Nombre			
	Morfología - POST Adjetivo	3,563	65	,001
	Nombre Morfología			
Par 4	PRE Adjetivo Nombre			
	Género - POST Adjetivo	-,256	65	,798
	Nombre Género			
Par 5	PRE Adjetivo Nombre			
	Número - POST Adjetivo	1,136	65	,260
	Nombre Número			
Par 6	PRE Adjetivo Nombre			
	Orden incorrecto - POST	2,048	65	,045
	Adjetivo Nombre Orden incorrecta			
Par 7	PRE Adjetivo Nombre			
	Falsa selección - POST	2,834	65	,006
	Adjetivo Nombre Falsa selección			
Par 8	PRE Artículo Preposición			
	Omisión - POST Artículo	,000	65	1,000
	Preposición Omisión			
Par 9	PRE Artículo Preposición			
	Adición - POST Artículo	,000	65	1,000
	Preposición Adición			
Par 10	PRE Artículo Preposición			
	Falsa selección - POST	-1,180	65	,242
	Artículo Preposición Falsa selección			

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior) mientras que las variables que salen casi significativas están destacadas en Gris 25%.

4. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST EN LAS VARIABLES TOMADAS INDIVIDUALMENTE. SÓLO PARA EL CURSO 5.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas(a)

		Media	N	Desviación típica.	Error típico de la media
Par 1	PRE Verbo Morfología	,17	60	,418	,054
	POST Verbo Morfología	,33	60	,542	,070
Par 2	PRE Verbo Conjugación	,70	60	,944	,122
	POST Verbo Conjugación	,42	60	,591	,076
Par 3	PRE Adjetivo Nombre Morfología	,73	60	,918	,119
	POST Adjetivo Nombre Morfología	,50	60	,676	,087
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Género	,13	60	,343	,044
	POST Adjetivo Nombre Género	,20	60	,403	,052
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Número	,02	60	,129	,017
	POST Adjetivo Nombre Número	,02	60	,129	,017
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecta	,02	60	,129	,017
	POST Adjetivo Nombre Orden incorrecto	,10	60	,477	,062
Par 7	PRE Adjetivo Nombre Falsa selección	,83	60	1,028	,133
	POST Adjetivo Nombre Falsa selección	,55	60	,946	,122
Par 8	PRE Artículo Preposición Omisión	,03	60	,181	,023
	POST Artículo Preposición Omisión	,12	60	,372	,048
Par 9	PRE Artículo Preposición Adición	,02	60	,129	,017
	POST Artículo Preposición Adición	,07	60	,252	,032
Par 10	PRE Artículo Preposición Falsa selección	,08	60	,334	,043
	POST Artículo Preposición Falsa selección	,18	60	,390	,050

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable tomada individualmente. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a

los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas(a)

		T	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE Verbo Morfología - POST Verbo Morfología	-1,932	59	,058
Par 2	PRE Verbo Conjugación - POST Verbo Conjugación	1,907	59	,061
Par 3	PRE Adjetivo Nombre Morfología - POST Adjetivo Nombre Morfología	1,565	59	,123
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Género - POST Adjetivo Nombre Género	-,942	59	,350
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Número - POST Adjetivo Nombre Número	,000	59	1,000
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecta - POST Adjetivo Nombre Orden incorrecto	-1,298	59	,199
Par 7	PRE Adjetivo Nombre Falsa selección - POST Adjetivo Nombre Falsa selección	1,907	59	,061
Par 8	PRE Artículo Preposición Omisión - POST Artículo Preposición Omisión	-1,524	59	,133
Par 9	PRE Artículo Preposición Adición - POST Artículo Preposición Adición	-1,351	59	,182
Par 10	PRE Artículo Preposición Falsa selección - POST Artículo Preposición Falsa selección	-1,516	59	,135

Las que están destacadas en Gris 25% no dan significativo pero por poco, es decir, se puede apreciar una cierta tendencia a que las medias sean diferentes.

5. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRE-TEST Y EL POST-TEST EN LAS VARIABLES TOMADAS INDIVIDUALMENTE. SÓLO PARA EL EJERCICIO 1.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típica.	Error típico de la media
Par 1	PRE Verbo Morfología	,29	63	,551	,069
	POST Verbo Morfología	,41	63	,613	,077
Par 2	PRE Verbo Conjugación	,84	63	,919	,116
	POST Verbo Conjugación	,30	63	,557	,070
Par 3	PRE Adjetivo Nombre Morfología	,68	63	,839	,106
	POST Adjetivo Nombre Morfología	,52	63	,715	,090
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Género	,11	63	,317	,040
	POST Adjetivo Nombre Género	,24	63	,429	,054
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Número	,08	63	,272	,034
	POST Adjetivo Nombre Número	,03	63	,177	,022
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecto	,06	63	,246	,031
	POST Adjetivo Nombre Orden incorrecta	,05	63	,378	,048
Par 7	PRE Adjetivo Nombre Falsa selección	1,02	63	1,085	,137
	POST Adjetivo Nombre Falsa selección	,52	63	,931	,117
Par 8	PRE Artículo Preposición Omisión	,05	63	,215	,027
	POST Artículo Preposición Omisión	,13	63	,381	,048
Par 9	PRE Artículo Preposición Adición	,05	63	,215	,027
	POST Artículo Preposición Adición	,08	63	,272	,034
Par 10	PRE Artículo Preposición Falsa selección	,22	63	,552	,070
	POST Artículo Preposición Falsa selección	,32	63	,534	,067

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable tomada individualmente. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas(a)

		T	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE Verbo Morfología - POST Verbo Morfología	-1,210	62	,231
Par 2	PRE Verbo Conjugación - POST Verbo Conjugación	3,878	62	,000
Par 3	PRE Adjetivo Nombre Morfología - POST Adjetivo Nombre Morfología	1,236	62	,221
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Género - POST Adjetivo Nombre Género	-1,926	62	,059
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Número - POST Adjetivo Nombre Número	1,137	62	,260
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecta - POST Adjetivo Nombre Orden incorrecto	,275	62	,784
Par 7	PRE Adjetivo Nombre Falsa selección - POST Adjetivo Nombre Falsa selección	3,246	62	,002
Par 8	PRE Artículo Preposición Omisión - POST Artículo Preposición Omisión	-1,397	62	,167
Par 9	PRE Artículo Preposición Adición - POST Artículo Preposición Adición	-,704	62	,484
Par 10	PRE Artículo Preposición Falsa selección - POST Artículo Preposición Falsa selección	-1,062	62	,292

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior). Las que están destacadas en Gris 25% no dan significativo pero por poco, es decir, se puede apreciar una cierta tendencia a que las medias sean diferentes.

6. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST EN LAS VARIABLES TOMADAS INDIVIDUALMENTE. SÓLO PARA EL EJERCICIO 2.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típica.	Error típico de la media
Par 1	PRE Verbo Morfología	,11	63	,317	,040
	POST Verbo Morfología	,21	63	,408	,051
Par 2	PRE Verbo Conjugación	,59	63	,835	,105
	POST Verbo Conjugación	,46	63	,618	,078
Par 3	PRE Adjetivo Nombre Morfología	,84	63	1,110	,140
	POST Adjetivo Nombre Morfología	,25	63	,538	,068
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Género	,16	63	,368	,046
	POST Adjetivo Nombre Género	,11	63	,317	,040
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Número	,02	63	,126	,016
	POST Adjetivo Nombre Número	,02	63	,126	,016
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecto	,02	63	,126	,016
	POST Adjetivo Nombre Orden incorrecta	,05	63	,280	,035
Par 7	PRE Adjetivo Nombre Falsa selección	,79	63	1,065	,134
	POST Adjetivo Nombre Falsa selección	,57	63	,712	,090
Par 8	PRE Artículo Preposición Omisión	,05	63	,215	,027
	POST Artículo Preposición Omisión	,05	63	,215	,027

Par 9	PRE Artículo Preposición Adición	,02	63	,126	,016
	POST Artículo Preposición Adición	,03	63	,177	,022
Par 10	PRE Artículo Preposición Falsa selección	,03	63	,177	,022
	POST Artículo Preposición Falsa selección	,13	63	,336	,042

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable tomada individualmente. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas(a)

		T	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE Verbo Morfología - POST Verbo Morfología	-1,350	62	,182
Par 2	PRE Verbo Conjugación - POST Verbo Conjugación	,916	62	,363
Par 3	PRE Adjetivo Nombre Morfología - POST Adjetivo Nombre Morfología	3,761	62	,000
Par 4	PRE Adjetivo Nombre Género - POST Adjetivo Nombre Género	,772	62	,443
Par 5	PRE Adjetivo Nombre Número - POST Adjetivo Nombre Número	,000	62	1,000
Par 6	PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecta - POST Adjetivo Nombre Orden incorrecto	-,814	62	,419
Par 7	PRE Adjetivo Nombre Falsa selección - POST Adjetivo Nombre Falsa selección	1,525	62	,132

Par 8	PRE Artículo Pronombre Omisión - POST Artículo Preposición Omisión	,000	62	1,000
Par 9	PRE Artículo Preposición Adición - POST Artículo Preposición Adición	-,574	62	,568
Par 10	PRE Artículo Preposición Falsa selección - POST Artículo Preposición Falsa selección	-1,938	62	,057

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior). Las que están destacadas en Gris 25% no dan significativo pero por poco, es decir, se puede apreciar una cierta tendencia a que las medias sean diferentes.

7. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRE-TEST Y EL POST-TEST EN LAS 6 VARIABLES CREADAS. NO HACIENDO DIFERENCIAS ENTRE LOS CURSOS (4 Y 5), NI ENTRE LOS EJERCICIOS (1 Y 2).

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable creada. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típica.	Error típico de la media
Par 1	PRE VERBAL	,91	126	,963	,086
	POST VERBAL	,69	126	,784	,070
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE	1,89	126	1,492	,133
	POST ADJETIVO-NOMBRE	1,18	126	1,382	,123
Par 3	PRE ARTICULO-PREPOSICIÓN	,21	126	,511	,046
	POST ARTICULO-PREPOSICIÓN	,37	126	,640	,057

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable creada. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas

		T	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE VERBAL - POST VERBAL	1,926	125	,056
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE - POST ADJETIVO-NOMBRE	4,225	125	,000
Par 3	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN - POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	-2,401	125	,018

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior). Las que están destacadas en Gris 25% no dan significativo pero por poco, es decir, se puede apreciar una cierta tendencia a que las medias sean diferentes. Este resultado es más interesante ya que salen significativas o casi significativas todas las variables.

8. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST EN LAS 6 VARIABLES CREADAS. SÓLO PARA EL CURSO 4.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable creada. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típica.	Error típico de la media
Par 1	PRE VERBAL	,95	66	,952	,117
	POST VERBAL	,64	66	,835	,103
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE	2,03	66	1,509	,186
	POST ADJETIVO-NOMBRE	1,02	66	1,015	,125
Par 3	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN	,27	66	,542	,067
	POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	,36	66	,624	,077

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable creada. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas

	T	gl	Sig. (bilateral)
Par 1 PRE VERBAL - POST VERBAL	1,854	65	,068
Par 2 PRE ADJETIVO-NOMBRE - POST ADJETIVO-NOMBRE	4,737	65	,000
Par 3 PRE ARTICULO-PREPOSICIÓN - POST ARTICULO-PREPOSICIÓN	-1,097	65	,277

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior). Las que están destacadas en Gris 25% no dan significativo pero por poco, es decir, se puede apreciar una cierta tendencia a que las medias sean diferentes.

9. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST EN LAS 6 VARIABLES CREADAS. SÓLO PARA EL CURSO 5.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable creada. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típica.	Error típico de la media
Par 1 PRE VERBAL	,87	60	,982	,127
POST VERBAL	,75	60	,728	,094
Par 2 PRE ADJETIVO-NOMBRE	1,73	60	1,471	,190
POST ADJETIVO-NOMBRE	1,37	60	1,687	,218
Par 3 PRE ARTICULO-PREPOSICIÓN	,13	60	,468	,060
POST ARTICULO-PREPOSICIÓN	,37	60	,663	,086

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable creada. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas(a)

		T	GI	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE VERBAL - POST VERBAL	,766	59	,447
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE - POST ADJETIVO-NOMBRE	1,439	59	,156
Par 3	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN - POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	-2,231	59	,030

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior).

10. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST EN LAS 6 VARIABLES CREADAS. SÓLO PARA EL EJERCICIO 1.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable creada. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típica	Error típico de la media
Par 1	PRE VERBAL	1,13	63	1,008	,127
	POST VERBAL	,71	63	,812	,102
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE	1,95	63	1,518	,191
	POST ADJETIVO-NOMBRE	1,37	63	1,659	,209
Par 3	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN	,32	63	,643	,081
	POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	,52	63	,759	,096

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable creada. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas

		T	GI	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE VERBAL - POST VERBAL	2,467	62	,016
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE - POST ADJETIVO-NOMBRE	2,403	62	,019
Par 3	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN - POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	-1,783	62	,079

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior). Las que están destacadas en Gris 25% no dan significativo pero por poco, es decir, se puede apreciar una cierta tendencia a que las medias sean diferentes. Este resultado es más interesante ya que salen significativas o casi significativas todas las variables.

11. VER SI HAY DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST EN LAS 6 VARIABLES CREADAS. SÓLO PARA EL EJERCICIO 2.

En la siguiente tabla aparecen los datos separados por grupo PRE y POST, para cada variable creada. Se indica el número de casos válidos para el análisis, la media, la desviación típica y el error típico de la media:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típica	Error típico de la media
Par 1	PRE VERBAL	,70	63	,873	,110
	POST VERBAL	,67	63	,762	,096
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE	1,83	63	1,476	,186
	POST ADJETIVO-NOMBRE	1,00	63	1,016	,128
Par 3	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN	,10	63	,296	,037
	POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	,21	63	,446	,056

En la siguiente tabla aparece la comparación entre el grupo pre y post en cada variable creada. Si esta comparación es significativa, indica que la media del pre es diferente de la del post, es decir, que el número de errores es diferente entre los dos grupos. Es decir, que hay diferencias de errores entre ambos momentos temporales en cada variable creada, lo que indicaría una influencia de tratamiento aplicado a los alumnos entre esos periodos temporales (para bien o para mal, mirar las medias para ver si ha habido más o menos errores).

Prueba de muestras relacionadas

		T	GI	Sig. (bilateral)
Par 1	PRE VERBAL - POST VERBAL	,203	62	,840
Par 2	PRE ADJETIVO-NOMBRE - POST ADJETIVO-NOMBRE	3,602	62	,001
Par 3	PRE ARTICULO- PREPOSICIÓN - POST ARTICULO- PREPOSICIÓN	-1,724	62	,090

En Gris 50% están las variables en las que da significativo, es decir, se cometen más errores o menos errores (ver las medias de la tabla anterior). Las que están destacadas en Gris 25% no dan significativo pero por poco, es decir, se puede apreciar una cierta tendencia a que las medias sean diferentes.

5.2. Comentario del análisis estadístico de los errores categorizados

Antes de abordar el comentario de los resultados derivados del análisis estadístico de los errores de nuestro corpus, estableceremos la metodología que vamos a adoptar.

1. Analizaremos por separado los resultados por fase y por categoría gramatical de los errores detectados.

2. Procederemos a un recuento global teniendo en cuenta el conjunto de datos y observaciones extraídos de dicho análisis durante las dos fases de la investigación.

Es importante recordar que cada fase está constituida por diez variables distribuidas entre tres grandes categorías y que el número total de errores detectados en las muestras de lengua escrita que constituye este corpus¹⁶⁷ asciende a 895 de los cuales 599 pertenecen al

¹⁶⁷ Según hemos dado a entender al inicio de este capítulo, no todos los errores cometidos por nuestros sujetos han sido tomados en consideración para el análisis del corpus del presente trabajo de investigación. Sólo hemos

Pre-test y 296 al Post-test. También pensamos que es importante precisar que en el número total de alumnos de Quinto se encuentran 11 “principiantes mayores” que constituyen un 0,27% del alumnado de este curso. A continuación, recogemos en cada categoría el número de errores analizados y, paralelamente, presentamos las conclusiones que hemos sacado.

5.2.1. En fase de pre-test

Como venimos mencionando, el número total de errores en esta fase es de 599 según están repartidos en la siguiente tabla¹⁶⁸:

Tabla de número y porcentaje de errores de los dos grupos en fase de pre-test.

	PrVM	PrVC	PrANM	PrANG	PrANN	PrANO	PrANF	PrAPO	PrAPA	PrAPFS	TOTAL
Cuarto	22	61	78	13	9	4	98	4	4	13	306
Quinto	13	64	83	14	4	2	97	5	5	6	293
SUMA	35	125	161	27	13	6	195	9	9	19	599
Porc.	0,42	1,52	1,96	0,32	0,15	0,07	2,37	0,10	0,10	0,23	7,30

A. VERBOS

Dado el nivel de competencia lingüística de los estudiantes participantes en esta investigación, no nos hemos planteado recoger y analizar errores relacionados con el uso de tiempos verbales, centrándonos sólo en la Morfología y la Conjugación.

a. Verbos Morfología (PrVM)

Según se apuntaba más arriba con respecto a la metodología que adoptamos vamos a dar el número de errores por variable. Así, en la variable Verbos Morfología (PrVM), se ha detectado un promedio de 35 errores que representan el 5,84 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test. Hay que precisar que esta categoría atañe esencialmente a errores relativos a:

- Falsas derivaciones: *semblar (parecer); *prender (tomar); *ofertar (ofrecer).

recogido los más formales y otros que son interesantes tanto por su aspecto como por la información que aportan, aunque obviamente hemos diseñado una tabla que recoge todos los errores por completo. Pero dicha tabla sólo nos va a servir como banco de datos para tener una vista panorámica de los errores detectados en las muestras de lengua escrita de nuestros sujetos.

¹⁶⁸ Hemos de recordar que en la primera fase de la investigación participaron 82 estudiantes frente a tan sólo 67 en la segunda fase. La razón ya lo hemos explicado en otras ocasiones (capítulo 3).

- Fabricaciones de verbos por semejanzas fonológicas: *assistar; *oculatar; *monstrar; *doucharse
- Formaciones erróneas de infinitivo de verbos pronominales: *prepararsa (prepararse); *desarrollarso (desarrollarse); *dejarser (dejarse); *se cepillarse (cepillarse); *se ver (verse); *se oir (oírse).

A veces, les cuesta a estos estudiantes diferenciar un adverbio de un verbo: *quizarse (del adverbio quizás).

b. Verbos Conjugación (PrVC)

En esta variable (PrVC) hay un total de 125 errores, lo cual representa el 20,86 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test. Aquí se trata esencialmente de fallos en la conjugación de verbos. Entre otras formas podemos ver:

- Fallo en la conjugación de los verbos con diptongo: *mis hermanos volven por mis hermanos vuelven; *los ancianos contan por los ancianos cuentan;
- Desconocimiento del uso de los auxiliares ser y estar: *su casa es al lado de su servicio por su casa está al lado de su servicio; *las personas son contentas por la gente está contenta;
- Desconocimiento del uso de los auxiliares haber y tener: *habemos la costumbre de doucharse por tenemos la costumbre de ducharnos; *nosotros habamos tres chicas por nosotros tenemos tres chicas.
- Confusión de la persona del verbo. Esto suele observarse con frecuencia en primera y tercera personas del singular del pretérito indefinido y de otros tiempos como el futuro de indicativo: *mi gran fraile hice por mi hermano mayor hizo; *la mujer iré de la casa por la mujer se irá de la casa.

Se encuentran también formas mal conjugadas de verbos irregulares que van desde *ha hacido; *pediendo; *han ponido; *vinió; *darando (refiriéndose al gerundio del verbo Dar que es dando) hasta formas absurdas difíciles de entender. Se trata de muestras parecidas a las siguientes: *hay dice que (ha dicho que); *fue ir a (se fue a); *la familia del hombre han son ido a ver (la familia del hombre fue a ver).

Conclusión:

Como se ve la mayoría de estos errores se deben a mezclas de lengua, mezclas de código e híbridos. Es decir que se relacionan con la Interlengua de los estudiantes.

B. ADJETIVOS / NOMBRES

Respecto de los errores que se refieren a los nombres y adjetivos tenemos un total de 201 distribuidos entre las siguientes variables:

a. Adjetivos/Nombres Morfología (PrANM)

Se han detectado en esta variable 161 errores, lo cual representa, en conjunto, el 26,87 % sobre el total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test.

- Se trata, entre otras, de formas híbridas como en *accompagnados, *benediciones, *paquetes, *reyna, *individuos, *jeneral, *classes, *grupo/groupito, *photografía, *uniforma, *español, *acompañada, etc., que reflejan perfectamente interferencias, es decir transferencias negativas desde la primera lengua extranjera de estos alumnos (nos referimos al francés). Asimismo, estos errores constituyen en un primer momento muestras de estrategias, y luego, tal vez se trate de errores de ortografía en algunos de los casos.
- Otros errores se deben a la influencia del inglés tal como se puede notar en palabras como *familials, *football, * traditional, *lay por ley
- Hay formas que son el resultado de semejanzas fonológicas como en las palabras *trabaho, *dose por doce, *hefe por jefe, *quando, *la mallana, etc.

En general estos errores representan el 4,50 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test.

b. Adjetivos/Nombres Género (PrANG)

Los errores de la variable Adjetivos/Nombres Género ascienden a 27, lo cual representa el 4,50 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test. Se trata de errores que se atañen esencialmente a:

- Uso del masculino en lugar del femenino: *el leche, *el mañana, *un sesión de recreo
- Uso del femenino en lugar del masculino: *la patio, *una cuarto, *la nacimiento
- Otros casos un poco ambiguos: *las negocios financieras; *los dos tías mías, *la único chico.

En algunas de estas muestras se notan transferencias del francés: es el caso de *el leche (le lait), *el mañana (le matin), *la patio (la cour), *la nacimiento (la naissance).

En cambio, no se entiende bien que el aprendiz produzca muestras parecidas a *la único chico, *los dos tías mías. Pensamos que para obtener una respuesta o bien conseguimos más muestras de este aprendiz para ver si comete errores semejantes de manera sostenida, o se le enfrenta con su error y se le pide una explicación. Puede ser que no la haya y que ese error no sea más que un lapsus.

c. Adjetivos/Nombres Número (PrANN)

En cuanto a los errores de esta variable, se han detectado tan sólo 13 que representan el 2,17% del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test. Así se distribuyen:

- Uso del singular por el plural: (no se han detectado casos)
- Falta de concordancia: Uso del plural por el singular: *los sábado, *sus negocio, *las equipaje. *sus profesor
- Falta de concordancia o de adecuación total que conduce a un fenómeno lingüístico muy ambiguo: *primero años, *el meses próximos, *días feliz, *los ochos, etc.

d. Adjetivos/Nombres Orden incorrecto (PrANO)

Con orden incorrecto, nos referimos a alteraciones en el orden de las palabras. Este apartado cuenta con tan sólo 6 errores que representan el 1% del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test. Hay que resaltar que hay muy pocos errores en esta variable en comparación con los demás que venimos analizando. Atañe a:

- Colocación del adjetivo especificativo, a la izquierda del nombre en lugar de a la derecha: *joven hombre (Es cierto que esta muestra no constituiría un fallo si se tratara de un contexto diferente al que tenemos aquí en que el estudiante estaba traduciendo del francés un jeune homme, lo cual sería lo correspondiente a chaval en español). Por lo menos, podría haber dicho un hombre joven. *un grande hermano por un hermano mayor; *un mayor hombre por un hombre mayor, *mayor hermano por hermano mayor, *limpios chicas, *los joven hombres.

e. Adjetivos/Nombres Falsa selección o Fabricación (PrANF)

Los errores de falsa selección o fabricación ascienden a 195, y de hecho, constituyen el 32,55 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Pre-test. Atañen principalmente a:

- Falsa selección debido a influencia del francés o del inglés: *my tío, *los maíza, *ma madre, *elevador, *ta chica, *el alto hermano (el hermano mayor), *seguras ceremonias, *bella familia (familia política), *agreade de asistir, *devenir alguien mañana.
- Fabricación de palabras: *resemblar, *los ancestras, ese día ahí (auténtica translación del francés ce jour-là), *refusar de no prender, *ellos condiciones de vie
- Palabras francesas crudas, es decir sin alteración alguna: *bière, *oeils, *image, *catholique, *los dents, *cadeau, etc.

Esta categoría, como se puede dar cuenta, constituye la mayor área de dificultad para estos estudiantes, con lo cual en ella se ha concentrado el mayor número de errores de todo el corpus.

C. ARTÍCULOS / PREPOSICIONES

El número total de errores de esta variable asciende a 37 y atañe a:

a. Artículos/Preposiciones Omisión (PrAPO): 9 errores, sea el 1,50%

- Artículo: *ir a _ servicio;
- Preposición: *después _ las oraciones, *Él va _ trabajar, *del mañana hasta _ noche, a través _ este libro, detrás _ ellos, etc.

b. Artículos/Preposiciones Adición (PrAPA): 9 errores, sea el 1,50 %

- Artículo: *llegamos a (la) casa, *bebíamos (del) vino, *da de (los) bebidos, *alumnos de (l) español
- Preposición: *esperamos (de) días feliz, *llegamos (a) la casa, *prepara (de) nourritiou, *somos (de) cinco, *da (de) los bebidos

c. Artículos/Preposiciones Falsa selección (PrAPFS): 19 errores, sea el 3,17%

- Artículo:
- Preposición: *cuidar (de) nosotros, *se casarse (a) una mujer, *dar (a) comer, *va (a) viaje, *paseamos (con) su compañía, *preguntando (de) después.

Es evidente que los errores que se relacionan con el mal uso de las preposiciones son más numerosos que los relativos a los artículos. La casi totalidad de estos errores se debe a transferencia desde el francés.

5.2.2. En fase de post-test

El número total de errores en esta fase es de 296 según lo podemos ver repartidos en la siguiente tabla. Aquí, se distribuyen los errores entre las mismas variables como fue en el caso del Pre-test.

Tabla de número y porcentaje de errores de los dos grupos en fase de post-test.

	Pos tVM	Post VC	Post ANM	Post ANG	Post ANN	Post ANO	Post ANF	Post APO	Post APA	Post APFS	TOTAL
Cuarto	19	24	20	10	2	0	36	4	3	18	136
Quinto	23	26	31	14	1	7	35	8	4	11	160
SUMA	42	50	51	24	3	7	71	12	7	29	296
Porc. %	0,62	0,74	0,76	0,35	0,04	0,10	1,05	0,17	0,10	0,43	4,41

A. VERBOS

La categoría verbal incluye las variables Morfología y Conjugación.

a. Verbos Morfología (PostVM)

La variable Verbos Morfología está constituida por 42 errores que representan el 0,62 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test. Toma en consideración las siguientes subvariables:

- Falsas derivaciones: *possede por posee (el infinitivo de este verbo en español es poseer y no posséder como es el caso en francés), *hacemos un profesor por tenemos un profesor, *nosotros habemos español por nosotros tenemos español (la forma habemos se debe a la morfología de la raíz del auxiliar Haber, con lo cual a primera vista se puede pensar que se trata de un error de conjugación del verbo, pero no es así. No obstante, tampoco descartamos esta posibilidad, pero antes que todo, se trata de un calco del radical del verbo), *aggravar, *utilisar, *la mujer había, *pratica, *opposó, *attrapar, *commenzar.
- Fabricaciones de verbos por semejanzas fonológicas: *propasa por proponer, *montró
- Formaciones erróneas de infinitivo de verbos pronominales: *volversen.

b. Verbos Conjugación (PostVC)

En esta variable hay un total de 50 errores, lo cual representa el 0,74% del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test. Aquí se trata esencialmente de fallos en la conjugación de verbos. Entre otras formas podemos ver:

- Fallo en la conjugación de los verbos con diptongo: *yo prefero, *el colegio conta de cincuenta alumnos, *quero, *se encontra, *el partido volvió.
- Formación de la voz pasiva: (no se han hallado casos)
- Confusión entre los auxiliares ser y estar: *los públicos son contento por el público está contento, *mi colegio está CEG3 por mi colegio es CEG3.

- Confusión entre los auxiliares haber y tener: *hemos una profesora.
- Verbos en el infinitivo sin conjugar: *él no castigar, *el colegio se situar.
- Confusión de persona del verbo. Esto suele observarse con frecuencia entre la primera y tercera personas del singular del pretérito indefinido y de otros tiempos como el futuro de indicativo: *yo no sabe, *yo tiene.

Se encuentran también formas de verbos irregulares mal conjugadas que van desde *queríba (el estudiante quería conjugar el imperfecto del verbo querer que sería quería), *deciendo, *veniendo, *hamos (por hemos), hasta *en conociendo.

B. ADJETIVOS / NOMBRES

a. Adjetivos/Nombres Morfología (PostANM)

Se trata de 51 errores que constituyen el 0,76 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test. Se pueden ver formas híbridas como en *grupo, *tablos, *localidad, *rigouroso, *ambiente, *philosophia, *population, *clace, *langua.

b. Adjetivos/Nombres Género (PostANG)

Los errores de esta variable Adjetivos/Nombres Género ascienden a 24, lo cual constituye el 0,35 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test. Se trata esencialmente de errores que se relacionan a:

- Uso del masculino en lugar del femenino: *el mano, *un tarde, *los vacaciones, *los clases
- Uso del femenino en lugar del masculino: *esta colegio, *la fin, *una día, *el promoción, *la partido.

En algunos de estas muestras se notan transferencias del francés: es el caso de *el mano, *la fin, *los vacaciones.

En cambio, no se pueden encontrar causas razonadas para muestras como *el primera día, *tablous, *ochos groupos, *leciones, *conciónes.

c. Adjetivos/Nombres Número (PostANN)

En cuanto a los errores de número, se han hallado tan sólo 3 que representan el 0,04 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test. Así se distribuyen:

- Uso del singular por el plural: *mi amigos, *ocho edificio.

- Uso del plural por el singular: *sus cabeza.
- Falta de concordancia entre el singular y el plural (No se han hallado casos).

d. Adjetivos/Nombres Orden incorrecto (PostANO)

Con orden incorrecto, nos referimos a la alteración del orden de las palabras. Aquí se han detectado tan sólo 7, lo que representa el 0,10 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test. Hay que resaltar que hay muy pocos errores en esta categoría con respecto a los demás que venimos analizando:

- Uso del pronombre personal en lugar del adjetivo posesivo *nosotros amigos, *nosotros equipo.
- Colocación incorrecta del pronombre átono complemento respecto del verbo: *hablaba nos, *aconsejaba nos, *exhortaba nos a trabajar.
- Colocación incorrecta del adverbio de negación “no” respecto del verbo en frases negativas: *son no contento.

e. Adjetivos/Nombres Falsa selección o Fabricación (PostANF)

Los errores de falsa selección o fabricación ascienden a 71 y constituyen el 1,05% del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test. Atañen a:

- Falsa selección debido a influencia del francés o del inglés: *marquar uno meta, *todo recientemente, *seguros películas, *patio por clase (*el profesor explica bien su patio).
- Fabricación de palabras: *aventaje, *el bute, *siflado, *subitamente.
- Palabras francesas o inglesas sin alteración alguna: *you, *matchs.

C. ARTÍCULOS / PREPOSICIONES

El número de errores de artículos y preposiciones asciende a un total de 48 repartidos entre:

a. Artículos/Preposiciones Omisión (PostAPO):

En esta variable se han hallado 12 errores, lo cual representa el 0,17 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test.

- Ausencia del Artículo: * _ martes voy por el martes voy, *delante _ el colegio, *el despacho de _ profesores.
- Preposición: (no se han detectado casos)

b. Artículos/Preposiciones Adición (PostAPA):

En esta variable se han detectado 7 errores, lo cual representa el 0,10 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test.

- Presencia innecesaria del artículo: *un texto cuyo (el) título, *hay (los) clases, *hay (la) gente, *yo regreso en (la) casa, *primera día de (la) clase.
- Preposición: *ese colegio contenía (de) mucha clases

c. Artículos/Preposiciones Falsa selección (PostAPFS):

En esta variable se han detectado 29 errores, lo cual representa el 0,43 % del número total de errores cometidos por todos los estudiantes en esta fase de Post-test.

- Artículo: *uno profesor, *uno tarde, *uno ladrón
- Preposición: *para me, *mi colegio se encontraba a Abomey, *soy alumno al colegio, *se dirijo en casa, *por mi, *delante a la casa, *escribo la carta por descubrir, *estamos contentos de nuestro profesor.

5.2.3. Recuento global (véanse los gráficos que se reproducen a continuación)

GRÁFICOS:

Los puntos indican medias.

Tras una buena observación de los gráficos, se da cuenta de que en su parte izquierda se encuentran números que van desde 0; 0,2; 0,4; 0,6; 0,8; 1 hasta 1,4. Cuando hablamos de medias de una variable, nos referimos al número de errores cometidos en esta variable. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05 como lo hemos mencionado más arriba. Es decir que normalmente los resultados salen significativos sólo cuando son inferiores o iguales a una media de 0,05 de tal manera que los resultados que van desde 0,06 hasta 1,4 no salen significativos.

Como ejemplos para ilustrar, podríamos considerar las variables PRE Verbo Conjugación - POST Verbo Conjugación que salen muy significativas con 0,000 como media, por una parte, y por otra, las variables PRE Adjetivo Nombre Morfología - POST Adjetivo Nombre Morfología que salen también bastante significativas con una media de 0,001.

En cambio las variables PRE Adjetivo Nombre Género - POST Adjetivo Nombre Género salen casi significativas con una media de 0,059.

Por último, las variables PRE Artículo Pronombre Adición - POST Artículo Pronombre Adición y PRE Artículo Pronombre Falsa selección - POST Artículo Pronombre Falsa selección no dan nada significativo por tener respectivamente como medias 0,484 y 0,292.

A. Variable VERBOS

En la variable Verbos Morfología, los estudiantes de Cuarto han cometido unos pocos de errores más que los de Quinto (41 frente a 36).

En cambio, en la variable Verbos Conjugación, los alumnos de Quinto han cometido más errores que los de Cuarto (90 frente a 85).

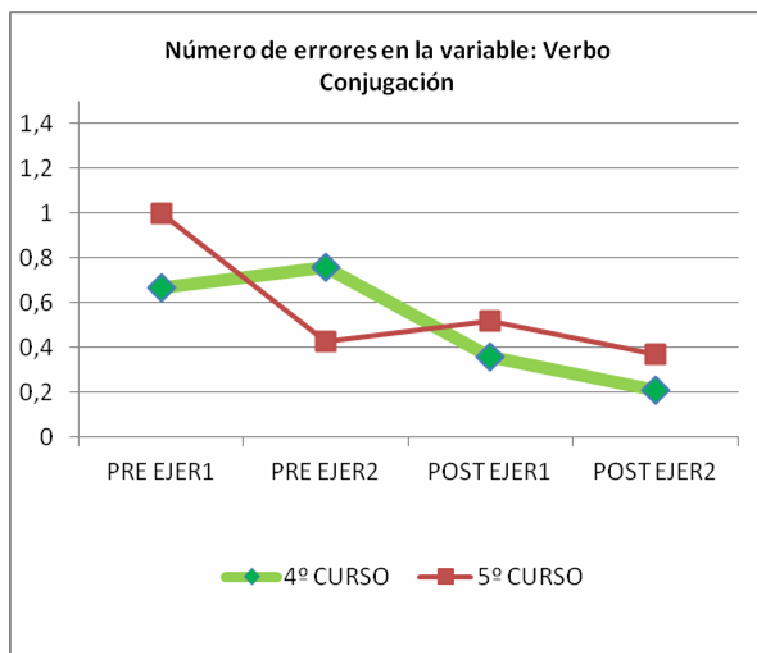
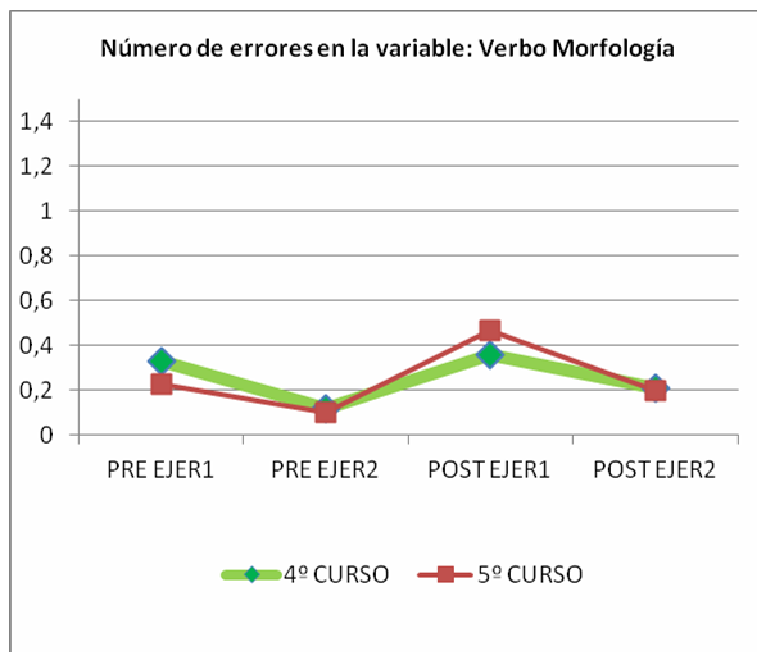
Al final, cuando consideramos los resultados globales de la variable VERBOS, nos damos cuenta de que los alumnos de Quinto han cometido más errores que los de Cuarto. Eso se debe a que en este grupo se encuentran más estudiantes a quienes habíamos calificado como “principiantes mayores”¹⁶⁹. De hecho, la cantidad de errores cometidos por este tipo de alumno es tan elevada que afecta al número total de errores cometidos por todos los estudiantes de Quinto. De manera que, si se eliminaran estos errores de la lista, pensamos que se modificaría notablemente la estadística. Este tipo de alumno constituye un 27,50 % del número total de alumnos de Quinto, es decir que son 11 sobre 40 (véase al final del capítulo la tabla dedicada al número y porcentaje de errores de este tipo de alumno).

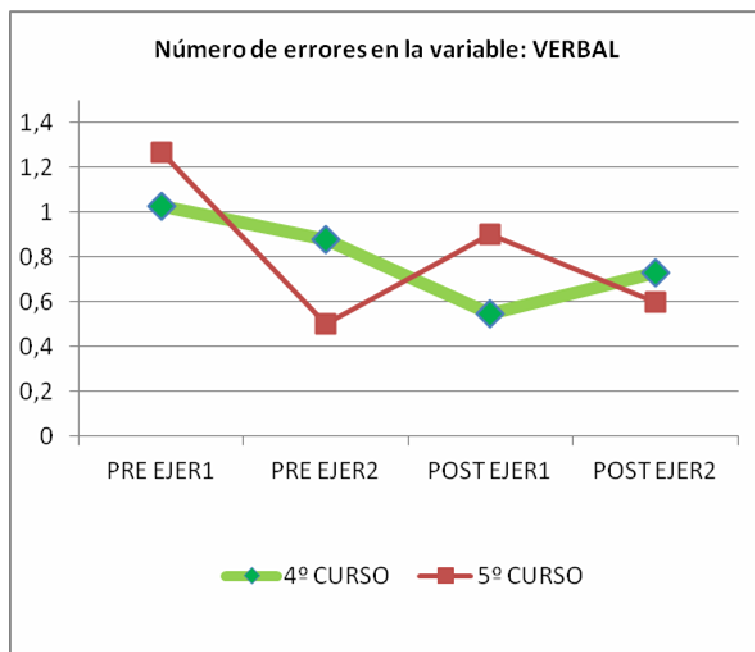
En la variable Adjetivos/Nombres es donde se ha detectado el mayor número de errores de esta investigación. Se observa que los alumnos de Cuarto, como era de esperar, han cometido más errores que los de Quinto, ya que han recibido menos instrucción en español. Además en la variable Adjetivos/Nombres Falsa Selección aparece un dato muy curioso: los de Cuarto tienden a cometer más errores en la fase de Post-test, mientras que en el segundo grupo de alumnos (los de Quinto) se ha producido una disminución de estos errores, lo cual demuestra que los ejercicios de refuerzos han funcionado mejor con los de Quinto. Una explicación posible es que puede deberse a que los alumnos de Quinto tienen una mayor consciencia gramatical y más competencia lingüística: y esto les ha permitido que los ejercicios enfocados a la forma, surtan un mayor efecto y adquieran – o, por lo menos, aprendan - los objetivos lingüísticos propuestos. Los de cuarto, en cambio, pueden haber recibido demasiado input gramatical que, en vez de contribuir a su aprendizaje, les ha supuesto un exceso de información que no han sido capaces de asimilar. No obstante, los datos globales no avalarían del todo esta hipótesis.

En la variable ARTÍCULOS, aunque consiste en el área de menor dificultad para estos estudiantes, se puede observar que los dos grupos han cometido más errores en el ejercicio 1 del Post-test. Pensamos que en este caso, el alumno se ha confiado y no se ha enfocado realmente en la tarea, por lo que se ha descuidado y ha cometido errores. En cualquier caso,

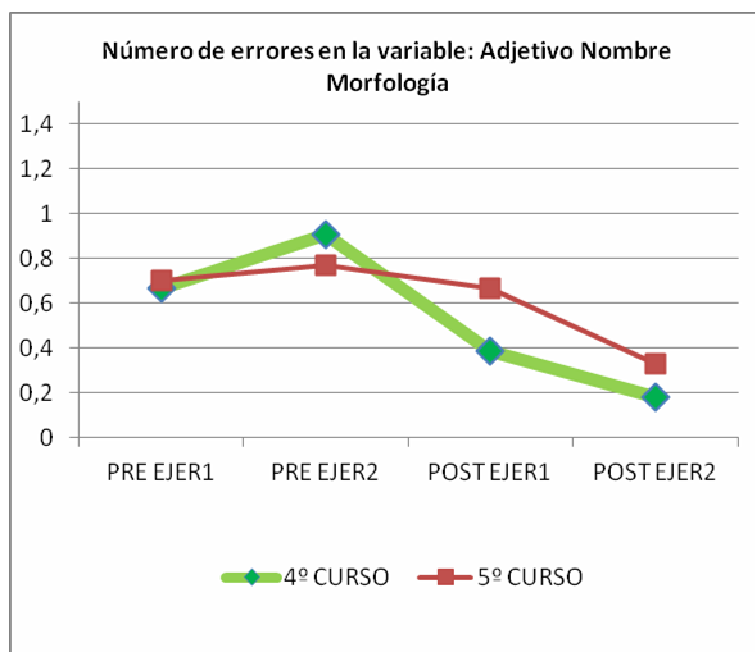
¹⁶⁹ Nos referimos a los alumnos que empiezan a estudiar español por primera vez (ver nota 5 del capítulo 3.)

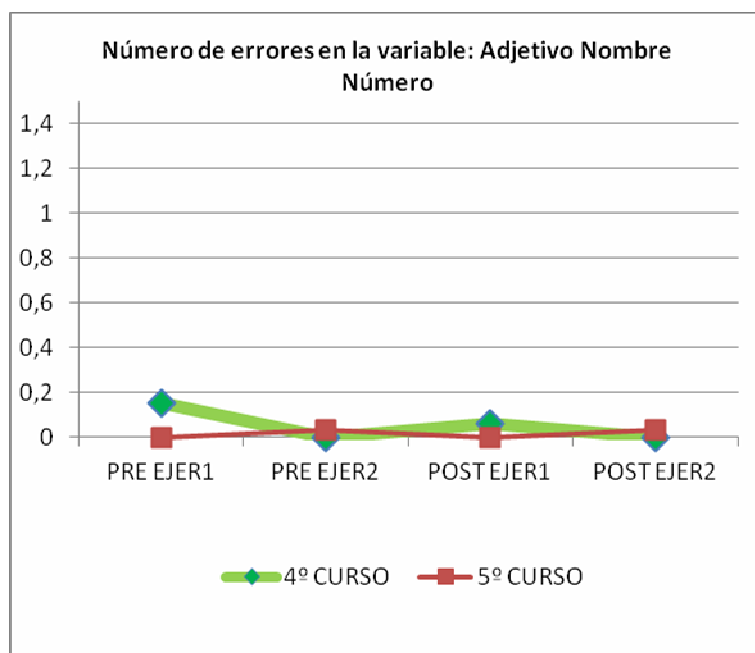
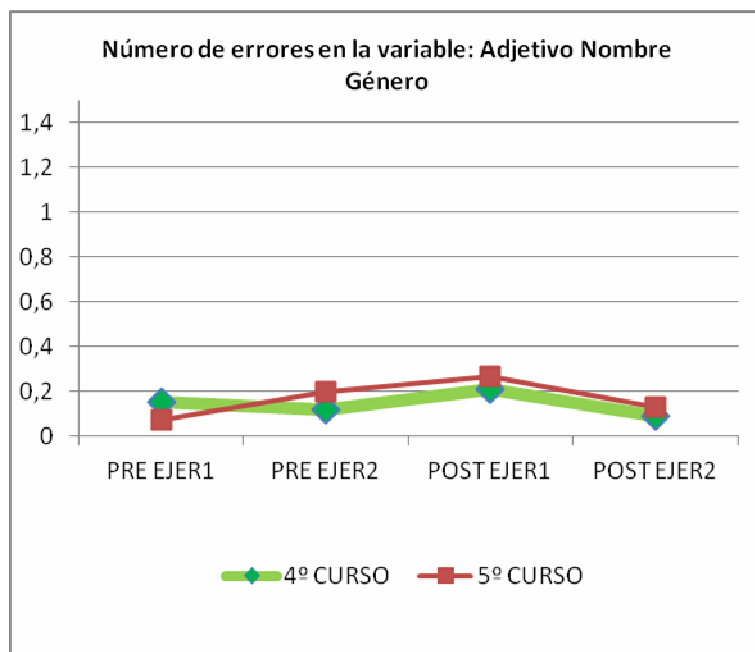
este resultado nos revela que, aunque estos estudiantes pueden haber aprendido la regla, en una situación en la que no se concentran en la tarea, cometen fallos porque no la han adquirido.

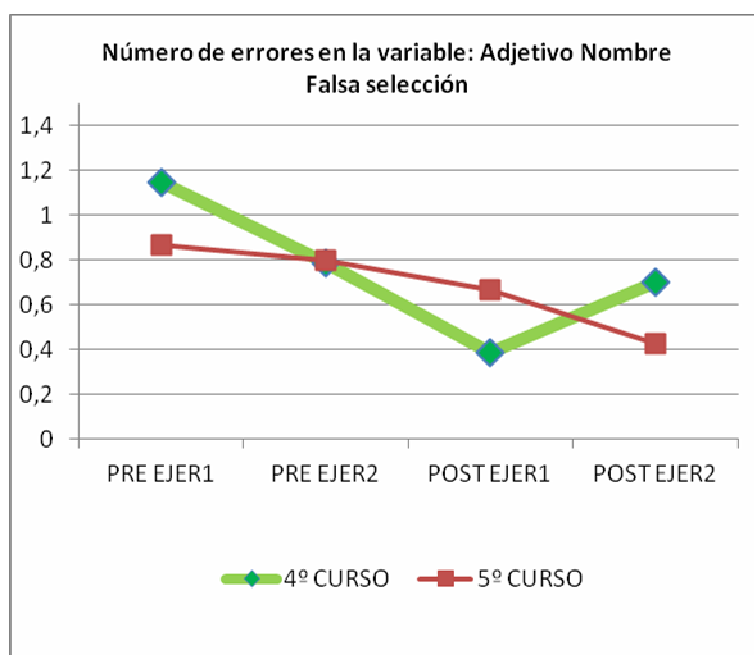
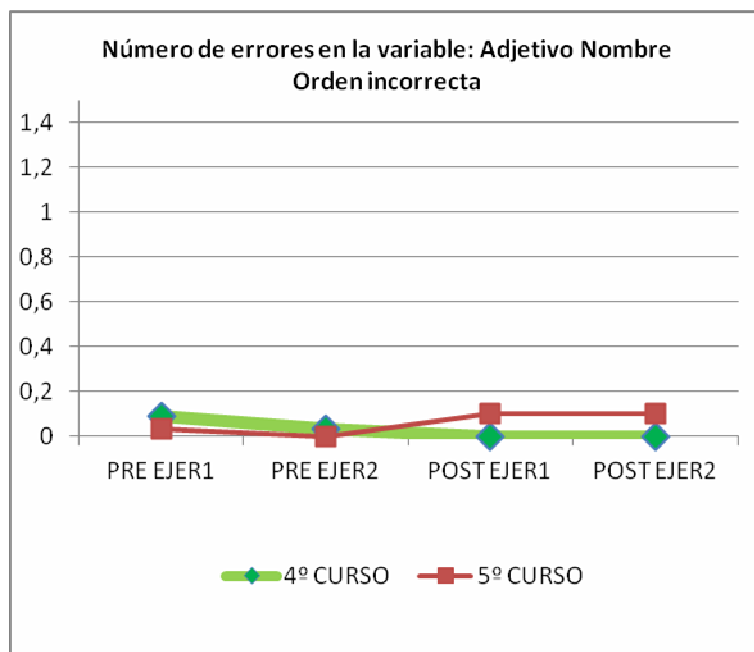


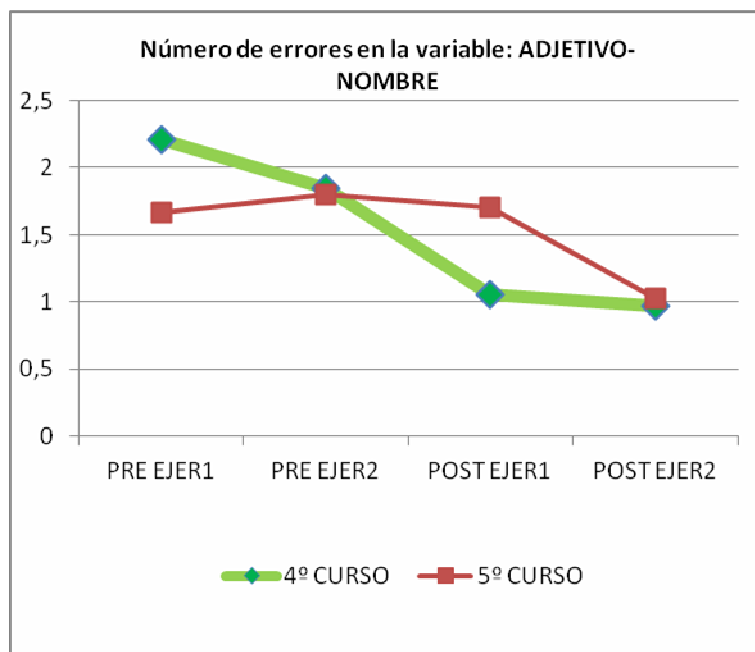


B. Variable ADJETIVOS/NOMBRES

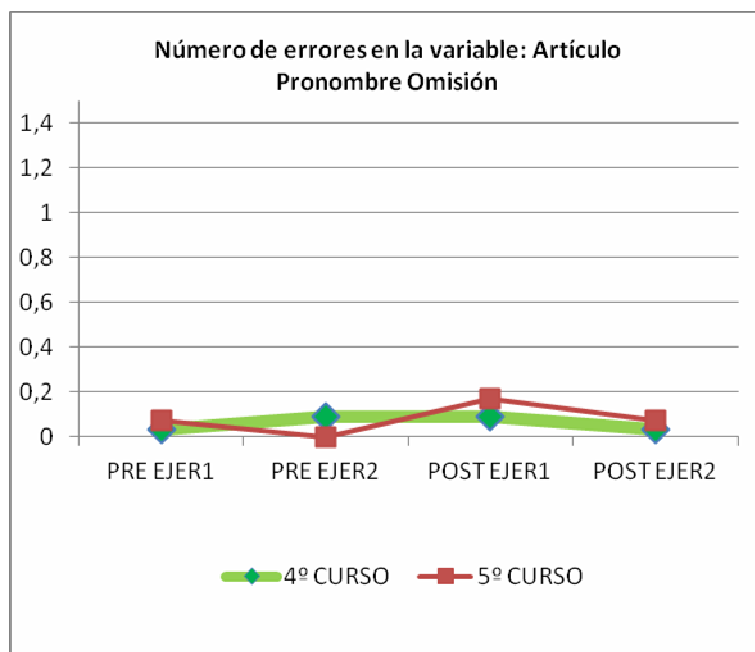


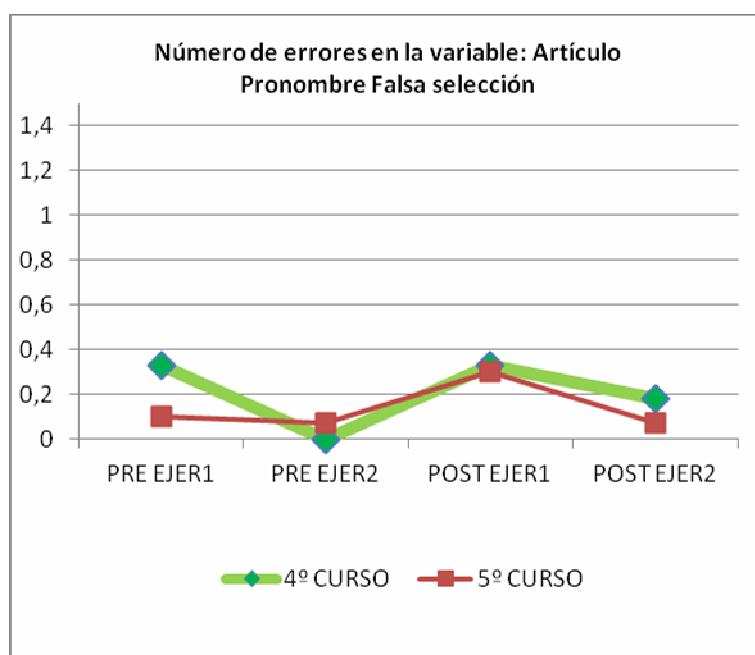
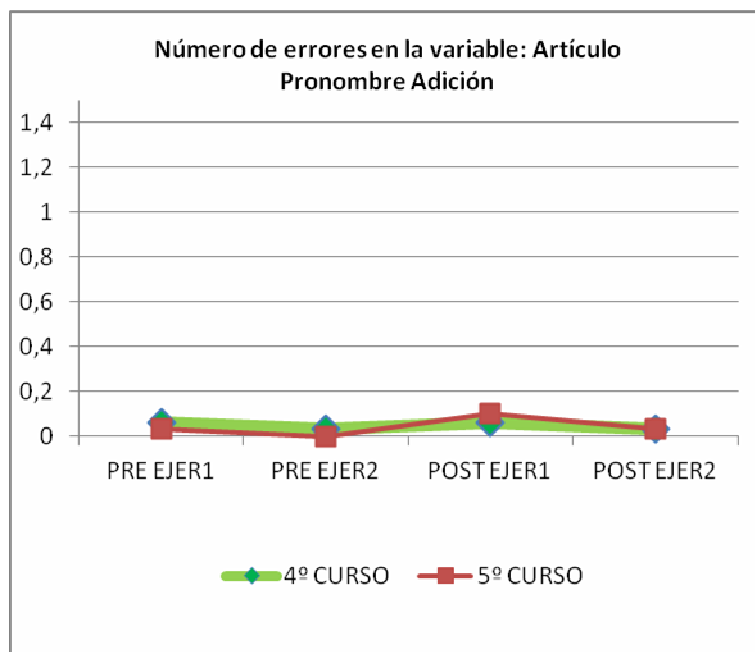






C. Variable ARTÍCULOS/PREPOSICIONES





5.3. Conclusión:

Como resultado del análisis realizado en el conjunto de las variables de esta investigación, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. El número total de errores recogidos tanto en la primera fase (306 para los de Cuarto frente a 136 para los de Quinto) como en la segunda fase de la investigación (136 para los de Cuarto frente a 160 para los de Quinto) no es tan diferente entre los dos grupos de alumnos. Es decir que entre los cursos Cuarto y Quinto, no se ha notado una diferencia

considerable respecto del número de errores cometidos, lo cual nos hace pensar que el input que se suponía haber recibido los de Quinto no ha surtido gran efecto.

2. La estructura que presenta más dificultad para nuestros sujetos la constituyen las variables Verbos y Adjetivos/Nombres. De hecho, cuantitativamente, consisten en el área de mayor dificultad. Como puede observarse a partir de los datos estadísticos que se presentan a continuación. Dan significativo en todas estas variables.

PRE Verbo Conjugación - POST Verbo Conjugación	006
PRE Adjetivo Nombre Morfología - POST Adjetivo Nombre Morfología	001
PRE Adjetivo Nombre Orden incorrecta - POST Adjetivo Nombre Orden incorrecta	045
PRE Adjetivo Nombre Falsa selección - POST Adjetivo Nombre Falsa selección	006

3. En cambio la variable Artículos/Preposición no proporciona datos relevantes excepto sólo en uno de los análisis.

4. El número de errores entre las dos fases se ha visto disminuido sensiblemente, lo cual indica que ha influido positivamente el tratamiento aplicado a estos estudiantes entre esos períodos temporales.

5. Los “principiantes mayores” han cometido tantos errores que se ha aumentado muy considerablemente el número total de errores cometidos por todo el grupo de alumnos de Quinto¹⁷⁰. Como mencionábamos antes, pensamos que si se eliminaran los errores propios de los “principiantes mayores” se vería que el grupo de Quinto ha cometido menos errores que el de Cuarto. En la tabla de número y porcentaje de errores dedicada a este tipo de alumno tenemos los siguientes datos:

Fase de pre-test: 61 errores sobre un total de 293, lo cual representa un porcentaje de 0,20%

Fase de post-test: 62 errores sobre un total de 160, lo que representa un porcentaje de 0,38%

(Ver detalles al final del capítulo en la tabla dedicada al número y porcentaje de errores de este tipo de alumno).

(Ver detalles al final del capítulo en la tabla dedicada al número y porcentaje de errores de este tipo de alumno).

Para este trabajo, hemos optado por presentar los errores agrupados por categorías gramaticales y léxicas, ya que nuestro objetivo era enfocarnos en los errores derivados de la

¹⁷⁰ Véase al final del presente capítulo la estadística de la tabla dedicada al número y porcentaje de errores de este tipo de alumno.

falta de competencia lingüística. Este formato nos ha permitido delimitar el campo de investigación y nos ha facilitado la identificación de la posible fuente de error.

Para concluir, podemos afirmar que los datos obtenidos del análisis estadístico de las muestras de lengua de nuestros sujetos revelan que no se avanza realmente de Cuarto a Quinto. Esta evidencia nos parece un dato de enorme importancia, ya que implica una revisión no sólo de la enseñanza concreta en el aula, sino de todo el sistema para la enseñanza de segundas lenguas.

Que no haya demasiada diferencia entre la actuación lingüística de los grupos de cuarto y quinto, sea porque los “principiantes mayores” distorsionan los resultados o sea porque los alumnos de Quinto realmente no han desarrollado una competencia lingüística muy distinta que la de cuarto, es algo que debería servir para replantearse lo que se está haciendo.

Pensamos que para cambiar esta situación, sería necesario:

Asegurarse que los alumnos de Quinto constituyan un grupo homogéneo que ya ha estudiado Cuarto, con todo lo que eso supone, y que los “principiantes mayores” reciban instrucción de refuerzo para poder incorporarse al ritmo de su grupo.

Seleccionar los manuales y materiales didácticos con cuidado para asegurarse de que hay una progresión de Cuarto a Quinto.

Promover una evaluación continua que combine tanto pruebas objetivas (exámenes) como procedimientos cualitativos como observaciones o diarios de clase.

Valorar la función del profesor y contribuir a su profesionalidad, facilitándole la asistencia a cursos de formación, seminarios, etc.

Esto supondría el replanteamiento de los programas vigentes, la revisión de los materiales didácticos, la formación de los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas mediante seminarios, congresos, actividades pedagógicas tanto zonales como nacionales¹⁷¹, intercambios con profesionales de otros países y/o con nativos, formación en las escuelas normales superiores, cursos de reciclaje, universidades de verano, etc. Y en definitiva, en cambio en la política educativa.

¹⁷¹ Queremos resaltar que existen actividades pedagógicas que se organizan por los Consejeros Pedagógicos (CP) de cada zona. En nuestro contexto, estas actividades suelen tener lugar una vez cada tres meses, lo cual resulta insignificante. Y además, es lamentable comprobar que no están interesados muchos profesores. Paralelamente, una vez a la semana se organizan también en el seno de cada colegio o instituto otras actividades similares: Consejo de Enseñanza (CE). En estas ocasiones, los profesores se reúnen por asignatura y tratan temas que se relacionan con las dificultades encontradas en la ejecución de tal o cual programa y también dificultades relativas a la asimilación de las nociones por los estudiantes.

Tabla de número y porcentaje de errores del grupo “principiantes mayores” en las dos fases

	PrVM	PrVC	PrANM	PrANG	PrANN	PrANO	PrANF	PrAPO	PrAPA	PrAPFS	TOTAL
Quinto1	1	11	4	1	0	1	12	2	0	0	32
Quinto2	2	5	11	3	0	0	7	0	0	1	29
Suma	3	16	15	4	0	1	19	2	0	1	61
Porc. %	23,07	25%	18,07%	28,57%	0%	50%	19,58%	40%	0%	16,66%	20,81%
	Post VM	Post VC	Post ANM	Post ANG	Post ANN	Post ANO	Post ANF	Post APO	Post APA	Post APFS	TOTAL
Quinto1	8	7	8	4	0	3	9	3	0	1	43
Quinto2	3	4	2	0	0	3	5	0	1	1	19
Suma	11	11	10	4	0	6	14	3	1	2	62
Porc. %	47,82%	42,30%	32,25%	28,57	0%	85,71%	40%	37,50%	25%	18,18%	38,75%

Leyendas:

Quinto1: Ejercicio 1 del quinto curso.

Quinto 2: Ejercicio 2 del quinto curso

5.3. Conclusión

Los resultados contenidos en las tablas permiten establecer que algunos de los errores cometidos por los alumnos en la fase de Pre-test han disminuido en la de Post-test. Y, sin embargo, en la fase de Post-test han aparecido errores que no lo habían hecho en la de Pre-test.

CAPÍTULO SEXTO
CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES
DIDÁCTICAS

6.0. Introducción:

La observación del modo en que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas en el contexto escolar de nuestro país despertó en nosotros, hace muchísimos años¹⁷², el afán de emprender una investigación para intentar encontrar explicaciones a ciertos fenómenos lingüísticos que se relacionan con el aprendizaje del español como lengua extranjera. Nos interesaba, especialmente, saber cómo aprenden nuestros estudiantes e indagar sobre las dificultades a las que se enfrentan durante este proceso de aprendizaje. Y, sobre todo, nos importaba establecer cuáles podrían ser nuestras aportaciones para facilitarles el aprendizaje de tal modo que fueran solucionando poco a poco aquellas dificultades.

Para ello, ya a partir de los años noventa, hemos empezado a reflexionar sobre el asunto de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. De hecho, tras cuatro años de estudios universitarios, decidimos elegir para nuestra tesina de licenciatura algún tema que se relacionara con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Benín. Pero, por desgracia, nos dijeron que era imposible. Entonces, muchos años después, cuando tuvimos que presentar nuestro trabajo de fin de formación de la Escuela Normal Superior para la obtención del título denominado CAPES¹⁷³, sólo nos autorizaron a elegir un tema de gramática mientras que nuestro deseo era hablar acerca de los errores cometidos por los aprendices francófonos de E/L2 en nuestro país.

Ahora que hemos tenido la oportunidad de realizar aquel “viejo” sueño, vamos a ver cuál podría ser nuestra contribución real en este campo del análisis de errores para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de E/LE a alumnos del África occidental, en general, y de Benín, en particular. Porque hay que reconocer que esta línea de investigación, nos la trazó nuestro antiguo profesor - hoy colega nuestro - el doctor Laurent-Fidele Sossouvi en su tesis doctoral titulada *Análisis de errores de los alumnos benineses de Español como Lengua Extranjera* (Tesis doctoral inédita, Universidad de Alcalá de Henares, 2004).

De igual modo, hablaremos de futuras vías de la presente investigación porque, a nuestro modo de ver, sería una pretensión vana intentar abarcar todos los aspectos relativos al tema del Análisis de Errores y su tratamiento didáctico para la mejora de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Benín.

Por último, reservaremos un apartado dedicado a las implicaciones didácticas derivadas del conjunto del estudio. Allí aprovecharemos para dar nuestro punto de vista

¹⁷² En el año 1997, año en que empezamos a enseñar.

¹⁷³ Nos referimos a nuestra formación profesional que tuvo lugar en la Escuela Normal Superior de Porto-Novo en 2006. Formación que fue sancionada por la obtención del Certificado de aptitud para la docencia en la enseñanza secundaria (CAPES).

acerca de los problemas en él planteados. Y, aparte, incluimos las conclusiones específicas donde hemos tenido la oportunidad de presentar de manera resumida las reflexiones que tienen que ver con las hipótesis que nos hemos planteado al inicio de la investigación.

6.1. Conclusiones generales

6.1.1. Aportaciones de la investigación

Según mencionábamos en el apartado anterior, esta vía de investigación, nos la trazó nuestro colega y compatriota Laurent-Fidèle Sossouvi en la ya mencionada tesis doctoral. Teniendo en cuenta que su riguroso trabajo se ha enfocado especialmente en aspectos orales de la lengua, pensamos que sería interesante que nuestra investigación se centrara únicamente en la vertiente escrita, ya que era una manera de centrar un tema tan extenso. Y, por otra parte, puesto que nuestros aprendices pertenecen a contextos formales, la expresión escrita es una destreza fundamental para fines académicos. No obstante, en algunas ocasiones hemos tenido que recurrir a la lengua oral para explicar ciertos fenómenos. Es evidente que resulta imposible tratar el tema de expresión escrita sin aludir a la expresión oral, puesto que las lenguas por naturaleza son orales.

Como puede comprobarse por su contenido, este trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental dedicarse al análisis de muestras de lengua escrita centrándose principalmente en errores morfosintácticos y léxicos, interesantes por su naturaleza y por la información que proporcionan.

Como conclusión a este estudio que acabamos de realizar, - el cual se inscribe en el marco de la Lingüística Aplicada - nos atrevemos a afirmar que los aprendices, sea cual sea su LM o L1, suelen recurrir a las mismas estrategias para expresarse en la L2. Es verdad que a veces se notan algunas especificidades propias del entorno de tal enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en el caso preciso de nuestros sujetos, suelen recurrir a una mezcla de lenguas, mezcla de códigos, híbridos y préstamos lingüísticos¹⁷⁴ que originan el francés (su primera L2 o lengua oficial impuesta por el colonizador), el inglés (otra L2 más potente en el sistema educativo de Benín) y a veces el fon (LM¹⁷⁵ o L1) donde ocurren fenómenos de mezcolanzas del tipo de *franfon* (francés-fon), *franglais* (francés-inglés), referidas a ciertas hablas basadas

¹⁷⁴ El concepto de «préstamo lingüístico», tal y como lo define Haugen, se refiere a la difusión cultural y posterior integración de una unidad o un rasgo lingüístico en la lengua A, el cual existía con anterioridad en la lengua B y que A no poseía. Este es el caso de «estándar», «chalé», «compló», «fútbol», etc., anglicismos todos ellos incorporados al español y adoptados en su grafía. (Santos Gargallo 1993: 37).

¹⁷⁵ Aquí, utilizamos LM para referirnos a la Lengua Materna. Esta precisión nos parece importante porque en la Lingüística Aplicada, algunos autores usan también la misma sigla para designar a Lengua Meta.

en el francés, y expresiones, típicas del francés usado en el país, tal y como lo deja entender Sossouvi (2009: 20).

Una de las aportaciones más relevantes que nos ha proporcionado el presente estudio es la que se relaciona con los criterios de valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Benín. Criterios que incluyen también una serie de evaluaciones de los estudiantes, desde el diseño de pruebas hasta la corrección de las muestras de lengua. Porque, muy a menudo, sin darnos cuenta, sometemos a nuestros estudiantes a pruebas que pasan por alto sus competencias lingüísticas. Eso significa concretamente que una cosa es suponer que el aprendiz tiene ya dominadas ciertas nociones y otra cosa es lo que él ha aprendido en concreto. Por eso, hemos de hacerlo todo para motivarles a que sigan aprendiendo una lengua que es distinta de la suya propia. Pues, en realidad, este esfuerzo, esta iniciativa que se ha tomado el estudiante para aprender una lengua extranjera tiene que valorarse en todo su sentido. Puesto que el sistema educativo beninés es tal que estos alumnos no se ven de ninguna manera obligados a dedicarse al aprendizaje de esta lengua (el español). La única lengua extranjera que tiene este estatuto es el inglés que no es asignatura optativa.

Asimismo, el presente trabajo de investigación nos brinda la oportunidad de poder percatarnos de cuántos errores, cuántas equivocaciones hemos sido capaz de cometer, primero como docente, y luego como investigador. ¡Cuántas víctimas hemos podido hacer por nuestra ignorancia!

Por otra parte, conviene indicar que había muchos aspectos de la lengua que desconocíamos y que el presente estudio nos ha permitido conocer y mejorar.

El hecho de habernos dedicado a un estudio diacrónico (centrando la investigación en los mismos sujetos durante dos años lectivos sucesivos) ha sido una gran ventaja., ya que nos ha permitido hacer un seguimiento objetivo de estos sujetos y darnos evidencia de cómo ha ido evolucionando el proceso de aprendizaje y llegar a la conclusión según la cual ha ido evolucionando la interlengua de estos aprendices. Es de recordar que como ya lo hemos mencionado en una ocasión, los errores cometidos por estos estudiantes, aunque no se ven reducidos, cada vez son de distintos tipos. Cuando se ven algunos tipos de errores corregidos en unos, en otros aparecen por primera vez: esto constituyó un detalle muy valioso en este trabajo de investigación. De hecho, contando con la revisión del material didáctico y el orden de presentación de las estructuras llegaremos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Benín.

Este estudio, en su conjunto, viene como para confirmar una vez más que los alumnos benineses de español como lengua extranjera no son tan distintos de los demás otros países de

África de habla francesa, porque tras aplicar los criterios de evaluación y después de inventariar las múltiples categorías de errores que han ido cometiendo en las muestras de lengua, - si nos fiamos de los resultados de los análisis descriptivo y estadístico que tenemos de nuestro corpus - se han sacado las mismas conclusiones o casi. Confiamos en que estas conclusiones, aunque no sean totalmente exhaustivas ni concluyentes, puedan servir para algo en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del español en nuestro país, Benín, y que sus aplicaciones incidan sobre todo en los materiales que usamos en el aula. Nuestro propósito es poder llegar a conclusiones más definitivas en futuros trabajos de investigación.

6.1. 2. Futuras vías para la investigación

Primero, queremos destacar que tras el análisis de los diversos procedimientos que hemos usado para la obtención de las muestras de lengua escrita está uno que nos gustaría empezar haciéndonos una pequeña autocrítica: el haber permitido o recomendado el uso del diccionario para realizar sus trabajos escritos ha desviado mucho a nuestros sujetos respecto de la selección de las palabras. De igual modo, el uso del diccionario les hizo perder mucho tiempo haciendo la selección de palabras, de modo que hubo estudiantes que entregaron su trabajo inacabado. Pensamos corregir esta práctica en posteriores trabajos de investigación.

Asimismo, creemos que tuvo un efecto negativo en la producción escrita de nuestros informantes el haberles comunicado a los alumnos que su tarea iba a ser sancionada por una nota. Porque ante la expectativa de obtener muy buenas notas, no se expresaron naturalmente.

Igualmente, el ejercicio 3 de la fase de pre-test que se relacionaba con el comentario que requería apoyo visual no debería haber sido presentado a este tipo de alumnos, teniendo en cuenta su nivel según los niveles descriptos por el *MCER*.

Los ejercicios de refuerzos presentados a esos alumnos se revelaron un tanto descontextualizados, por lo cual, no hemos conseguido obtener al cien por cien los resultados esperados. Pero, tampoco esto significa que estos ejercicios hayan resultado inútiles en este sentido.

También queremos explicar un aspecto de la metodología adoptada para realizar las tablas recopilatorias de errores. En lugar de haber dedicado una columna a los errores relacionados con la mezcla de lenguas, híbridos, mezcla de códigos y préstamos lingüísticos como es habitual en este tipo de estudios, hemos optado por distribuir los errores en otras muchas variables con el fin de conseguir dedicarles una amplia y variada explicación lingüística. Examinando las tablas se puede observar que los elementos lingüísticos que venimos mencionando se encuentran por ejemplo en variables como Verbos Morfología

(PrVM; PostVM), Verbos Conjugación (PrVC; PostVC) y también en la variable Adjetivos/Nombres (PrAN; PostAN). Asimismo, parte de estas muestras pueden encontrarse en la variable Artículos/Preposición (PrAP, PostAP).

Una vez presentadas las aportaciones y futuras vías para la investigación, pasaremos a explicar en el siguiente apartado las implicaciones didácticas de los errores detectados y analizados.

6.2. Implicaciones didácticas

A la hora de proceder al tratamiento didáctico del error en el aprendizaje del español como segunda lengua nos enfrentamos a una variedad de errores que son característicos de los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

Primero de todo, hemos de tener presente que la enseñanza en general, y la enseñanza de una segunda lengua de manera particular, consiste en una empresa donde están obligados a colaborar dos protagonistas: el alumno y el profesor. Y de este modo existe un “contrato” – aunque no escrito - que une a ambas partes.

Es habitual que, cada vez que surgen problemas de aprendizaje en términos de fallos, o más precisamente de errores, se culpe al alumno de no haber aplicado bien las reglas gramaticales enseñadas. Desgraciadamente, no debería ser así. De hecho, podemos afirmar con Francisco Marcos Marín (1988:61)¹⁷⁶ que la causa fundamental de los errores en la adquisición de una segunda lengua se debe muchas veces a las deficiencias en la enseñanza y no a la incompetencia del alumno o a las posibles interferencias de la lengua materna como se suele pensar. Es decir, que la actuación errónea del aprendiz se debería en realidad a la selección de los materiales de trabajo, los métodos o enfoques utilizados, las técnicas de enseñanza adoptadas por el profesor, e incluso a la falta de formación adecuada de éste. Francisco Marcos Marín lo resume así: *«toda opción de aprendizaje guiado [...] presupone por parte del profesor un buen conocimiento de la materia que enseña, es decir, del método que ha escogido y las técnicas de enseñanza que lo explicitan»*¹⁷⁷

Hoy día, como afirma Sonsoles Fernández (1988b)¹⁷⁸ no cabe ninguna duda de que la mayoría de los investigadores y docentes están de acuerdo con la creencia de que los errores son necesarios e ineludibles para aprender y que además reflejan estadios del propio proceso

¹⁷⁶ Marcos Marín, Francisco (1988): *Lingüística Aplicada*. Madrid: Editorial Síntesis.

¹⁷⁷ Op. cit. Página 63.

¹⁷⁸ Fernández López, Sonsoles (1988b): «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», en *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*, Universidad Complutense de Madrid, 13-29.

de aprendizaje. Como señala Suzana Pastor Cesteros (2004:103)¹⁷⁹ el Análisis de Errores demostró que el error es un elemento normal y necesario en el proceso de adquisición de una lengua, ya que es una muestra de que el aprendizaje se está llevando a cabo. Así pues, los errores son necesarios para que al alumno aprenda, de tal manera que el que tenga miedo a cometer errores en el proceso de aprendizaje difícilmente podrá tener éxito. El error, pues, resulta ser un paso obligado para atestiguar el proceso de aprendizaje. Si esto es así, - como subraya la autora - se plantea una serie de preguntas en estos términos: ¿Qué hacemos con los alumnos en clase cuando cometen errores? ¿Debemos corregirlos o no? ¿Cuáles son los errores reales que se producen en el aprendizaje del español? ¿Cuáles son los transitorios y cuáles son los fosilizables? ¿Cuándo y de qué manera los corregimos?

Al abordar el problema, Marta Baralo (2010)¹⁸⁰, va más allá de estas reflexiones diversificándolas y ampliándolas como recogemos a continuación:

«A medida que se amplía y se intensifica la investigación en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, surgen preguntas de investigación que requieren descripción y análisis a partir de datos fiables: ¿Qué tipos de errores son más frecuentes? ¿En qué nivel de dominio de la lengua meta se encuentran? ¿Son errores de desarrollo? ¿Por qué existen ciertas estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxicas, pragmáticas que se fosilizan? Estos procesos de fosilización, ¿son iguales en todos los que aprenden español o son diferentes según la lengua materna del que aprende? ¿En qué medida influye y de qué modo la lengua materna?, ¿en los errores?, ¿en el tiempo necesario para alcanzar determinado nivel de dominio en ELE?, ¿en el tipo de estructuras que deben trabajarse durante más tiempo?, ¿en la formación de nuevos hábitos lingüísticos? ¿Son iguales de válidos todos los métodos de enseñanza de ELE para todos los aprendientes, o varía su eficacia según otras variables relacionadas con las estrategias de aprendizaje y de comunicación, con las tradiciones culturales de cada comunidad idiomática? ¿Es universalmente válida la corrección de errores? ¿Influyen otros factores en la eficacia de diferentes formas de reparar el error? Si existen esos otros factores, ¿cuáles son los más eficaces para cada tipo de alumno o para cada contexto de aprendizaje de ELE?»

¹⁷⁹ Pastor Cestero, Suzana (2004): "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno en español, en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, 1996.

¹⁸⁰ Baralo, Marta (2010): *La investigación en español como segunda lengua: necesidad de un corpus de español no nativo* que constituyó el tema de su ponencia en el quinto Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) que tuvo lugar en la ciudad de Valparaíso en Chile.

Para más información, véase el sitio web

http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_iv/baralo_marta.htm

Haciendo un resumen de lo anterior, nos damos cuenta de que la contestación a nuestras preguntas se puede abordar desde dos planteamientos:

- las diferentes clases de errores
- la dinámica de la misma clase.

Como bien es sabido, el AC atribuye generalmente los errores de los aprendices de L2 a transferencias de su L1. Y eso forma parte de las innumerables críticas formuladas en contra de esta teoría ya que la mayoría de los errores tienen su fuente en la nueva lengua según se ha comprobado más tarde con la teoría del AE. Teoría que trata de explicar cómo y por qué en el proceso de aprendizaje de una L2 se producen muchos más tipos de errores que los propios de la interferencia de la L1 (o de otras lenguas que sabe el aprendiz) y el AC no fue capaz de aclarar.

Mucho antes ya, G. Bachelard (1938)¹⁸¹ había defendido la postura de que el error es un paso *obligado*, ya que el saber se construye, y esta construcción se enfrenta a ciertas resistencias: las primeras evidencias, las ideas preconcebidas, los hábitos, que representan obstáculos epistemológicos frente a la construcción del saber.

Sobre este mismo asunto Martinand (1982)¹⁸² afirma que «*El error no es un defecto de pensamiento sino el testigo inevitable de un proceso de búsqueda.*». Esto es válido tanto para el paso del conocimiento común al conocimiento científico como en el interior del propio conocimiento científico.

En la actualidad, se plantea un gran número de cuestiones relativas a los errores en el campo de la enseñanza puesto que ya no se puede seguir en una pedagogía del error sin más, heredada de un bachelardismo demasiado dogmático, según observó Raichvag (Raichvag, 1983)¹⁸³. Se aprende no sólo ‘contra’ sino también ‘con’ y ‘gracias a’ los errores, es decir que es tan ilusorio ‘purgar’ o ‘provocar una catarsis’ de las ideas falsas, como impartir las clases de manera frontal. Se trata, por lo tanto, de definirlos mejor, situarlos y conocerlos a fin de tenerlos en cuenta en el proceso educativo. Para ello, habría que ser capaz de contestar preguntas como:

¹⁸¹ Bachelard, G.. (1938) : *La formation de l'esprit scientifique*, (7è Édition, 1972 : Vrin Paris). Hay traducción castellana en Siglo XXI.

¹⁸² Martinand (1982) : *Les obstacles épistémologiques. Cours DEA*. (Université de Paris VII : Paris).

¹⁸³ Raichvag, (1983) : *Représentation d'élèves d'école primaire sur la sexualité. Mémoire. Séminaire de recherche*. (Université de Paris VII: Paris).

- ¿Por qué le cuesta al alumno entender lo que nosotros queremos transmitirle como saber?
- ¿Cuál puede ser el origen de su fracaso? ¿A qué hace referencia? ¿A qué otras dificultades puede relacionarse?

Encontrar una respuesta acertada a ellas supondría estudiar los procesos que se llevan a cabo en la mente del alumno durante el proceso de aprendizaje, así como identificar las estrategias adoptadas para ello.

Baralo opina que ninguna de estas preguntas relativas a la enseñanza de E/LE puede ser contestada científicamente, a no ser que el investigador disponga de:

«...una base de datos de interlengua española fiable, contrastable, comparable, que reúna los requisitos impuestos por el imprescindible control de variables que subyacen a la comparación. Para ello, preconizó la construcción de un gran corpus de datos de español no nativo. Esto significaría otro tipo de estudio. En el presente, como ya se ha señalado, nos vamos a concentrar en el producto final de ese proceso: el error mismo. »

En realidad, existe una tendencia según la cual los errores de los aprendices reflejan estrategias que desarrollan para seguir aprendiendo mejor. En este punto, nos parece muy importante incluir una reflexión propia – producto de nuestra experiencia como aprendiz de segundas lenguas y como docente de ellas también - que nos lleva a distinguir entre ‘cometer errores’ y ‘hacer errores’.

Desde nuestra perspectiva ‘cometer errores’ es algo natural en cualquier proceso de adquisición de una lengua mientras que ‘hacer errores’ es muestra de la falta de aplicación de una regla o conocimiento previo que no se ha asimilado. Así pues, ‘cometer’ un error es algo que tiene que ver con la adquisición mientras que ‘hacer’ un error se relacionaría con el aprendizaje formal. Y en este caso el concepto de error adquiere una dimensión más amplia. Por lo tanto, proponemos que se emplee el término ‘falta’ en vez de ‘error’, para los casos en que la desviación se debe a un fallo de material, de instrucción o de asimilación de conocimientos formales impartidos en el aula. Esta perspectiva, a nuestro modo de ver, se acerca más al hecho puesto que la ‘falta’ consiste en una desviación más o menos consciente por parte del aprendiz.

A este respecto, Josep María Ferrán Salvadó (1990: 286-287)¹⁸⁴ sugiere que se hable de modo distinto de los conceptos: *errores* y *equivocaciones*. Y, de hecho, los define de la manera siguiente:

«Llamaremos errores a las incorrecciones debidas a una falta de conocimiento sobre el sistema lingüístico de la lengua que se emplea. La ignorancia de la regla provoca el error. Dicho desconocimiento opera en un doble sentido: por un lado, respecto al conocimiento explícito del sistema lingüístico (competencia lingüística) y por otro, en cuanto al uso comunicativo de la lengua (competencia comunicativa).

Entendemos por equivocaciones (mistakes) las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención, etc.»

Y es más:

«La dualidad equivocación-error es una manifestación clara de la distinción chomskyana entre competencia (compétence) y ejecución (performance). Según esta distinción el error es una deficiencia de la competencia, mientras que la equivocación pertenece al plano de la ejecución. Se produce por un uso inadecuado de los conocimientos lingüísticos, pero no indica ignorancia de la regla, sino precipitación en su empleo. El error, sin embargo, indica que dicha regla aún no ha sido adquirida»

Mucho antes, André Lamy (1983:60)¹⁸⁵ también había reflexionado sobre este tema lo cual le llevó a afirmar:

«‘Par fautes’, nous entendons ‘erreurs’ ou ‘écarts par rapport à la ‘norme scolaire’... La constatation qu’on ne peut dire correctement une ‘erreur de français’ doit donner à penser.

Par conceptualisation, nous entendons, de façon banale, une activité d’abstraction, de généralisation, consciente ou non, explicite ou non.»¹⁸⁶

¹⁸⁴ Ferrán Salvadó, Josep María (1990): “La Corrección del Error: Fundamentos, Criterios, Técnicas”, en *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana / Aula XXI. Pp. 282-299.

¹⁸⁵ Lamy, André (1983): «Conceptualisation et pédagogie de la faute», en *Le français dans le monde*, nº 174, página 60.

¹⁸⁶ Traducido al español: «‘Por faltas’ entendemos ‘errores’ o ‘desviaciones con respecto a ‘la norma escolar’... La comprobación de que no puede decirse correctamente un ‘error de francés’ debería dar a pensar. Por conceptualización, entendemos, de manera banal, una actividad de abstracción, de generalización, consciente o no, explícita o no.»

Para Lamy, todo proceso de aprendizaje pasa necesariamente por una conceptualización; puede que esto resulte consciente o no. La gramática ha de considerarse un camino corto para aprender y producir lengua.

Dada la naturaleza de este estudio que se focaliza en el análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de español L2 en Benín, las muestras de lengua escrita en español que hemos analizado ya en otro capítulo (capítulo 3) del presente trabajo de investigación son producto del aprendizaje en el aula. Aprendizaje que, aunque en los manuales de enseñanza o incluso en el programa se califique de comunicativo, en realidad, se basa en una enseñanza que hace hincapié principalmente en los aspectos formales de la lengua. De este modo, nuestro objetivo ha consistido tanto en detectar y clasificar los errores, como definir un protocolo de actuación para su tratamiento didáctico, de manera que el aprendiz adquiera las reglas que han fallado para su desarrollo adecuado.

Hemos de recordar que definir el alcance de corrección es algo complicado, o muy complicado. Corregir es una actividad didáctica muy delicada y compleja, aunque apasionante. Corregir supone tener en cuenta varias consideraciones que van desde qué errores tomar en cuenta hasta cómo tratarlos para que resulte eficaz la actividad correctora. Pues, creemos que de nada servirá corregir, si hacerlo no le va a permitir al aprendiz sacar algún provecho de ello: es decir, reflexionar y darse cuenta de algo que le ayude a mejorar su aprendizaje para seguir avanzando. ¿De qué va a servir la corrección si luego el estudiante ni siquiera es capaz de reconocer entre los errores cometidos los que ya han sido corregidos en el aula por el profesor, aunque los vuelve a cometer de nuevo? Como profesores, no es evidente que todos consigamos apreciar o corregir como se debe los errores contenidos en las muestras de lengua producidas por nuestros alumnos. Es verdad que existen normas pedagógicas o didácticas preestablecidas que están a disposición y al alcance de los profesionales de la educación; sin embargo, en su aplicación nos encontramos frente a dos problemas, o mejor dicho, dos dificultades.

La primera dificultad, si nos referimos al caso concreto del funcionamiento del sistema educativo de nuestro país, Benín, está en que la mayoría de los profesores no ha recibido ni una formación pedagógica ni didáctica que les permita llevar a cabo y de forma adecuada los objetivos fundamentales de la enseñanza a la que se dedican. Las pocas escuelas normales existentes permanecieron cerradas durante un largo tiempo, así que tras una formación puramente académica, recibida en el mejor de los casos en la universidad, basta con

presentarse como profesor y enseñar los títulos obtenidos para ser admitido sin condiciones para desempeñar la labor docente.

La segunda dificultad se relaciona con la persona o más bien con la personalidad del profesor. En general, parece que lo que más le gusta a éste es buscar y encontrar los fallos en la producción de los alumnos. Actúa como si nunca hubiera recorrido ese mismo camino antes de llegar al lugar en el que se encuentra. Y eso, como es fácil predecir, influye negativamente en su afán de hacer bien su trabajo. Y nos parece oportuno recordar que en su Tesis Doctoral, Sonsoles Fernández (1990)¹⁸⁷ afirma que:

«... ‘el error es el campo de batalla del profesor’. Son numerosos los profesores que consideran la corrección como una sanción en el sentido negativo del término e incluso piensan que sólo tal actuación servirá para confirmar su ‘competencia’ y su autoridad docente. ¡Equivocación! Al contrario, están cavando alrededor de ellos mismos un hoyo muy profundo al que caerán un día u otro.»

Tal comportamiento tiene como consecuencia directa el hecho de que muy a menudo, los alumnos tienen miedo de cometer errores y el resultado es que escriben poco, recurriendo a la estrategia de evitación: simplemente obvian una función, o lo que quieren decir porque son conscientes de que no lo van a hacer correctamente. Otras veces, por el contrario, recurren a perífrasis, haciendo uso de muchas palabras. Por ejemplo, en vez de decir *lavadora*, por ignorancia de la palabra adecuada, haciendo una perífrasis, el estudiante dirá *la máquina que sirve para lavar la ropa* o para decir *fumadora* preferirá decir *mujer que fuma*.

Retomando a Fernández, Sonsoles, nos atrevemos a decir que teniendo en cuenta el hecho de que la escritura es una actividad sumamente compleja, ya que en ella intervienen una multitud de procesos cognitivos de todo tipo, y que además requiere un código y sus normas para su expresión, la corrección de la misma debe tener principalmente como objetivo ayudar al alumno a darse cuenta de sus fallos así como de la progresión - o no - en su proceso de aprendizaje. Así pues, la corrección debe tomar en cuenta tanto los aspectos pragmáticos como los lingüísticos de lo que escriben los estudiantes. De igual modo, debe permitirles comprobar que existen posibilidades para mejorar su modo de aprendizaje. Para ello, el profesor debe tener claro que lo que importa es la competencia que va adquiriendo el aprendiz

¹⁸⁷ Fernández López, Sonsoles (1990): *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Ed. De la Universidad Complutense de Madrid. Col. Tesis Doctorales, nº 146/91 (1991).

y no los errores que éste va cometiendo. De esta manera, si para él la corrección tiene como objetivo mejorar la producción del estudiante y a la vez su autonomía, hará falta actuar de modo que sea el propio alumno quien sea capaz de auto-corregirse. Es verdad que esto requerirá un entrenamiento previo por su parte para familiarizarse con determinadas estrategias que le doten de herramientas verdaderas y sólidas, lo cual contribuirá a eliminar de su mente toda idea de ser una persona autómatas o un robot dispuesto a actuar sin reflexionar por él mismo. Una vez que tenga cierta confianza en sí mismo, lo que va a suceder es que empezará a desarrollarse una autonomía que le permitirá actuar con mayor eficacia.

De igual manera, la necesidad de corrección de errores puede ser menor si se reduce el número de errores en las actividades de práctica. Para ello, Rosenshine y Stevens (1986:383)¹⁸⁸ sugieren las siguientes medidas para conseguirlo:

- La enseñanza debe fragmentarse en tramos muy pequeños. El profesor proporciona enseñanza y práctica en cada tramo antes de pasar al siguiente.
- Se deben proporcionar a los alumnos demostraciones muy explícitas de cada destreza siempre que sea posible.
- En cada demostración se deben efectuar preguntas que mantengan la atención del alumno y comprueben su comprensión.
- Debe proporcionarse práctica guiada antes de que los alumnos empiecen a hacer actividades, de manera que el profesor pueda corregir errores antes de que formen parte del repertorio de los alumnos.
- Si los materiales son especialmente confusos, el profesor debe corregir previamente advirtiéndolo a los alumnos dónde se encuentran las áreas especialmente enrevesadas.
- Hay que proporcionar suficiente práctica independiente, tanto en longitud como en número de ejercicios, hasta llegar incluso a la saturación, para que los alumnos adquieran las destrezas (con ejercicios adicionales para los más lentos).
- Repasar el material cuando sea necesario.

Todo lo anteriormente expuesto nos hace llegar a la conclusión de que la corrección ha de considerarse una técnica didáctica más y, por tanto, ser variada y flexible en lugar de consistir en una actividad de control obligatoria. También puede ser activa, divertida, motivante e incluso requerir la participación del aprendiz a fin de que éste se sienta cómodo

¹⁸⁸ Rosenshine y Stevens (1986): Teaching functions. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 rd ed., páginas 376-391) New York: Macmillan.

cuando vaya descubriendo sus fallos. Ésa es la única manera de afirmarse como docente e interesar a los estudiantes para tener cada día más interés por el aprendizaje del español en general y en particular la expresión escrita que es lo que nos ocupa en el presente estudio.

No obstante, pensamos que, para llevar a cabo el planteamiento didáctico del error que proponemos, es necesario que el número de alumnos por aula favorezca esa atención personalizada por parte del profesor hacia el alumno, así como la posibilidad de enfocarse en los errores de cada alumno. Por ejemplo, en nuestro contexto, la cantidad de alumnos matriculados en una clase¹⁸⁹ no permite al profesor poner en práctica estas estrategias que requieren una mayor dedicación de tiempo si el objetivo final es obtener buenos resultados. En clases con cincuenta o sesenta alumnos que tienen cuatro horas semanales de español como segunda lengua, casi nunca el profesor puede alcanzar este logro pese a su buena voluntad. Resultará imposible corregir de manera personalizada y didáctica las producciones escritas de tantos estudiantes. De este modo, se suele recurrir a la tiza para poner simplemente en la pizarra la corrección completa de la tarea, siendo el propio profesor el encargado de hacerlo con el fin de ‘ahorrar tiempo’. Esta actividad, en términos de S. Fernández, suele resultar «tediosa y poco motivadora», con lo cual la corrección no sirve para nada.

Otra manera de corregir consiste en sólo subrayar los errores o fallos cometidos por el aprendiz en la composición escrita sin dejar ningún signo o apreciación que le permita saber qué clase de error acaba de cometer y cuál es la herramienta puesta a su disposición para poder auto-corregirse. Incluso actuando así, no es evidente que se realice normalmente la auto-corrección. Pero, si el número de alumnos lo permite, los docentes podremos dedicarnos a hablar aparte con los que tengan más problemas y que expresen la voluntad de ser ayudados e incluso proporcionarles pequeñas tareas para casa¹⁹⁰. Estas tareas pueden consistir en actividades muy controladas como pedirles la formación de frases o bien en producciones más libres como la redacción de *«textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una gama de distintos elementos breves en una secuencia lineal»* como indican los descriptores de nivel B1. Eso supondría *«dar autonomía al alumno para redactar con creatividad los textos escritos más comunes en la*

¹⁸⁹ En el mejor de los casos, el alumnado en nuestros centros docentes suele variar entre 40 y 80, y a veces, se asciende a 100, sobre todo en zonas rurales donde hay pocos colegios e institutos.

¹⁹⁰ Hace mucho, habíamos puesto en práctica este experimento que nos funcionó bien, pero era con tan sólo cinco u ocho alumnos. Les pedíamos que dispusieran de un cuaderno de 50 páginas en donde iban metiendo los ejercicios y una vez que hubieran terminado de tratarlos, nos los traían para la corrección de los mismos. A veces, estuvimos tan atareado que no conseguimos corregir con tiempo esas tareas para darles otras. Hay que reconocer que lo que más le gustaba a esos estudiantes eran ejercicios de gramática y no tanto redacción de textos.

vida cotidiana, atendiendo a diferentes necesidades y a distintos objetivos comunicativos.»[...] «Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir párrafos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario y el tema tratado y, en general, manejar las diversas estrategias del lenguaje escrito.»¹⁹¹.

Así las cosas, pensamos invitar con mucha humildad a los colegas a actuar en esa dirección, y eso, primero por el bien de nuestros estudiantes, y luego por el de toda la comunidad educativa de África, de manera general, y de Benín, de modo particular.

Para ello, hemos diseñado una tabla que reproducimos a continuación; en ella hemos concentrado algunas pautas para la corrección de textos escritos. En dos columnas contrapuestas hemos recogido qué actitudes adoptar y cuáles no, cuando se trata de evaluar los trabajos de nuestros estudiantes, entendiendo que la finalidad de la corrección consiste principalmente en:

- ayudar
- mejorar
- valorar
- calificar (en una cierta medida)

Actitudes del profesor frente a la corrección de las copias de sus alumnos	
LO QUE TIENE QUE HACER	LO QUE NO DEBE HACER
<i>Marcar los errores y dar una explicación o hacer un comentario del mismo.</i>	<i>Frustrar al estudiante dejando por todas partes huellas del bolígrafo rojo.</i>
<i>Colaborar con el estudiante para mejorar su producción.</i>	<i>Sólo subrayar los errores sin ninguna indicación que le permita al alumno saber cómo auto-corregirse.</i>
<i>Diagnosticar lo que saben los estudiantes y medir su progreso.</i>	<i>Dejar en la copia del estudiante insultos como: ¡Cuánta locura o qué tontería! No entiendes nada del asunto, etc. Etc.</i>
<i>Señalar y revisar los errores para que el estudiante reformule sus hipótesis y conocimientos.</i>	<i>Penalizar los errores sin proponer una solución para evitarlos la próxima vez.</i>
<i>Marcar los errores y dar información sobre dónde debe acudir el alumno para auto-corregirse.</i>	<i>Siempre ver los errores como algo negativo e intolerable.</i>
<i>Buscar, señalar y reparar errores.</i>	<i>Tener prejuicios sobre una categoría de alumnos.</i>

¹⁹¹ *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994: 102) citado por M^a Victoria García Armendáriz en su artículo *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes, Propuesta curricular para la escolarización obligatoria* (2003) en colaboración con Ana M^a Martínez Mongay y Carolina Martellanes Marcos, página 105.

<i>Dar una retroalimentación al estudiante sobre su producción.</i>	<i>Preferir a unos alumnos más que a otros y corregir sobre esa base.</i>
<i>Conseguir una versión final lo más perfecta o correcta posible.</i>	<i>Dejar al alumno la impresión de que el error es un pecado y que por tanto es intolerable.</i>
<i>Ayudar a mejorar el proceso de producción del estudiante.</i>	<i>Pedir al alumno que vuelva a copiar lo escrito un número irrazonable de veces.</i>
<i>Valorar la producción del estudiante respecto de una norma estándar.</i>	<i>Corregir de la misma manera todos los errores.</i>
<i>Valorar la producción del estudiante respecto de la de sus compañeros.</i>	<i>No escuchar las explicaciones del alumno a sus propios errores.</i>
<i>Hacer una valoración o juzgar.</i>	<i>Comportarse como la “autoridad” que sabe todo y tiene todo el poder.</i>
<i>Comprobar contenidos mal aprendidos.</i>	<i>Estar siempre satisfecho con nuestro material de enseñanza.</i>
<i>Pedir al estudiante que presente de nuevo la tarea una vez corregidos los errores.</i>	<i>Contentarnos sólo con la corrección hecha en la copia del alumno.</i>
<i>Mostrar al estudiante que la corrección no tiene como finalidad castigarle.</i>	<i>Dar al estudiante la impresión de que corregirle es lo único que nos interesa.</i>

Adaptado de Javier García González, Universidad Autónoma de Madrid, 2008¹⁹².

Inscribiéndose en la misma dinámica, Daniel Cassany (1993:124)¹⁹³ ha formulado en diez puntos consejos para corregir mejor las pruebas escritas de los alumnos.

Diez consejos para mejorar tu corrección

- 1- Corrige sólo lo que el alumno pueda entender
- 2- Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito
- 3- Si es posible, corrige las versiones previas al texto
- 4- No hagas todo el trabajo de la corrección
- 5- Da instrucciones concretas y prácticas
- 6- Deja tiempo en la clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones
- 7- Si puedes, habla individualmente con cada uno de los alumnos
- 8- Da instrucciones para que los alumnos puedan auto-corregirse: diccionarios, gramática...
- 9- Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello
- 10- Utiliza la corrección como un recurso didáctico.

¹⁹² González, Javier García (2008): «Análisis de errores». Clases de Máster de Lengua Española: Investigación y Prácticas profesionales, Curso académico 2007-2008. Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid.

¹⁹³ Cassany, Daniel (1993): *Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, página 124, citado en Gemma María Santiago Alonso en *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE* (Página 3).

Todo lo dicho hasta ahora, como se puede predecir, ha de incidir de alguna manera en los resultados que tenemos agrupados en las tablas del análisis estadístico presentadas en el capítulo anterior (capítulo 5).

También queremos incluir algunas implicaciones teóricas y psicopedagógicas relacionadas con el error.

En efecto, de la descripción del error, pasando por su categorización y su análisis hasta el tratamiento didáctico del mismo se desprenden algunas consideraciones tanto teóricas como psicopedagógicas que merece la pena interpretar de alguna forma. Así, en este apartado, nuestro objetivo consiste en hacer hincapié en los diversos elementos que constituyen el fundamento de estas implicaciones en las muestras de lengua de nuestro corpus.

Pero, antes de seguir adelante, nos parece oportuno recordar que los sujetos cuyas muestras de lengua hemos ido inventariando y clasificando, pertenecen a una comunidad plurilingüe y multicultural. Si bien existen en Benín más de cincuenta lenguas habladas, los benineses tienen el francés como lengua oficial de trabajo. De la misma manera, están presentes otras lenguas extranjeras como es el caso del inglés, el español, el alemán, o el árabe que se estudian en la escuela, más concretamente en el ciclo de secundaria y en la universidad. Cada una de estas lenguas –hay que precisarlo - tiene sus influencias en las producciones – orales y/o escritas - de estos estudiantes. De ahí que se note la aparición de mezcla de lenguas, mezcla de códigos, uso de híbridos y préstamos que constituyen fenómenos lingüísticos que caracterizan a la comunidad estudiantil beninesa. Eso significa simplemente que el currículo de estos estudiantes se basa en dos sistemas lingüísticos independientes: por una parte las transferencias y por otra las interferencias.

Las diferentes corrientes de la Lingüística Aplicada que han hecho su aparición estas últimas décadas, han supuesto muchos cambios en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Dentro de este campo se han abierto vías que indagan en los efectos del contacto de lenguas haciendo hincapié en las transferencias que experimenta el aprendizaje de la lengua meta por parte de la lengua materna o de la lengua objeto de aprendizaje. En este sentido, estamos de acuerdo con Roy Coleman Major (2001: 27)¹⁹⁴ en que todos (los bilingües o hablantes de más de dos lenguas) hablan alguna interlengua.

¹⁹⁴ Major, Roy Coleman (2001): *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, Página 27.

Según recoge Laurent-Fidèle Sossouvi (2009:16)¹⁹⁵, muchos investigadores, señalan que el proceso de transferencias que tiene lugar entre las lenguas implicadas es bilateral si bien no simétrico, en la medida en que sus efectos no se manifiestan necesariamente en los mismos niveles lingüísticos ni con los mismos fenómenos o constituyentes. Por ejemplo, es el caso de Pavlenko y Jarvis (2002)¹⁹⁶ en su estudio de las producciones de 22 sujetos rusos aprendices de inglés como L2. Asimismo, nos podemos referir a los trabajos incluidos en Cenoz, Hufeisen y Jessner, (2001)¹⁹⁷ e incluso el reciente trabajo de Brown y Gullberg (2008)¹⁹⁸.

Según estas teorías, - como explican estos autores - se parte de la hipótesis de la separación de las lenguas, y se postula que, en circunstancias normales, las lenguas son impermeables, o dicho con otros términos, las lenguas son fortalezas en el sentido en que Muysken (2000:41 y sgs.)¹⁹⁹ usa esta metáfora (cf. Gafaranga 2000)²⁰⁰.

También observan Brown y Gullberg que, de acuerdo con esta hipótesis, la naturaleza de las peculiaridades internas y externas de las lenguas humanas es tal que impide la existencia de códigos híbridos, al hacer imposible entre ellas cualquier tipo de mezcla que vaya más allá de la mera yuxtaposición de estructuras o expresiones correspondientes a diferentes lenguas, incluso en las producciones de los aprendices de L2s / LEs. Desde este punto de vista, el contacto de lenguas se resuelve de manera puntual, como ponen de manifiesto los términos más usuales en la descripción, a saber, préstamo, lengua matriz, inserción, alternancia y lexicalización congruente. Como es fácil de predecir, las producciones de los aprendices se enmarcan en una lengua, la lengua meta, claramente diferenciada de su(s) L1(s) que, además, inciden de manera directa en sus mensajes, en el sentido de que la aportación de cada una de ellas se puede delimitar de una manera bastante nítida y precisa. Éstas son las implicaciones teóricas que se desprenden de este estudio. Ahora, vamos a tratar las implicaciones psicopedagógicas.

¹⁹⁵ Sossouvi, Laurent-Fidèle (2009): *La adquisición del español como lengua extranjera por aprendices francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas*, en *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 21 319-344.

¹⁹⁶ Pavlenko y Jarvis (2002): "Bidirectional transfer", en *Applied Linguistics* 23 (2), páginas 190-214.

¹⁹⁷ Cenoz, Hufeisen y Jessner (2001): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.

¹⁹⁸ Brown y Gullberg (2008): "Bidirectional cross-linguistic influence in L1-L2 encoding of manner in speech and gesture: A study of Japanese Speakers of English", en *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 2, 225-251.

¹⁹⁹ Muysken, Pieter (200): *Bilingual speech. A typology of code-mixing*, Cambridge: Cambridge University Press, página 41.

²⁰⁰ Garanfanga, Joseph (2000): "Language separateness: a normative framework in studies of language alternation", en *Estudios de Lingüística* 1, 1, 65-84.

En efecto, según mencionábamos en el apartado anterior, en la intervención didáctica de las muestras de lengua escrita producida por nuestros sujetos no sólo entran en consideración implicaciones de carácter teórico sino también psicopedagógico. Además, como todos sabemos, cuando el lingüista se dedica a una investigación en el marco de la Lingüística aplicada, su objetivo es llegar a poder ayudar a los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas a aplicar, dentro de lo que cabe, los resultados sacados de las diversas observaciones en el aula para una mejora de la enseñanza-aprendizaje. Porque al estar al tanto de las diferencias y similitudes entre la lengua de sus estudiantes y la lengua meta, se dará cada vez más cuenta de las verdaderas dificultades de éstos y podrá actuar de modo a ofrecerles las pautas necesarias para su mejora.

A este respecto, R. Lado (1957: 2) en su introducción a *Linguistics Across Culture* afirma que:

*«Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos.»*²⁰¹

Isabel Santos Gargallo (1993: 59-60) incide en esta misma línea cuando dice que el profesor deberá esforzarse en aplicar el conocimiento a la situación en que se encuentra, y en todo momento, analizar y tener en cuenta las dificultades de los alumnos al aprender una nueva estructura. Eso supone que el profesor sepa en qué orden presentar los diversos elementos que constituyen el material didáctico, y llegar a introducir de manera gradual las estructuras de la lengua. Para ello, hará uso de la pedagogía tradicional que nos enseña que procuremos, dentro de lo que cabe, partir siempre de lo más sencillo a lo más complicado. Asimismo, no deberíamos perder de vista que el hecho de enseñar a los estudiantes las similitudes y diferencias que existen entre las estructuras de su lengua nativa y las de la lengua que están aprendiendo les va a ayudar a entender mejor sus fallos. Para ello, como sugieren algunos autores como (Nickel y Wagner, 1968; Sharwood Smith, 1983; entre otros), es importante hacer un inventario previo, una identificación de los problemas, lo cual tiene la ventaja de conseguir el control de las diferentes etapas del aprendizaje

No debemos perder de vista el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera, según señala Ebnetter (1982, 420), retomado en Francisco Marcos Marín y Jesús Sánchez

²⁰¹ Lado, Robert: (1957: 2): Introducción a *Linguistics Across Cultures*, citado en Santos Gargallo, Isabel (1993: 59).

Lobato²⁰² es, según la interpretación de que se trate, *un proceso de construcción por adición* que comienza desde cero o desde la lengua materna o bien equivale a una *diferenciación* de las peculiaridades básicas humanas.

Este autor resalta que de manera esencial han sido tres los postulados teóricos que han intentado explicar el proceso del aprendizaje de las lenguas segundas:

- las lenguas segundas siguen el mismo proceso de aprendizaje que la lengua materna; la adquisición de la lengua materna y de las lenguas segundas se regirá por los mismos principios;

- la adquisición de la lengua segunda está determinada por las características lingüísticas de la lengua materna; el aprendizaje, por tanto, de la segunda lengua estará en función de la lengua materna: las estructuras de la segunda lengua que coincidan con las de la lengua materna se asimilarán y dominarán fácilmente;

- la adquisición de una segunda lengua está en función de los procesos cognitivos del individuo, que es capaz de construir sistemas de transición cada vez más próximos al sistema de la lengua que estudia.

Respecto de lo que postulan los estudios contrastivos, se entiende que la enseñanza de una segunda lengua (L2) descansa en la presentación gradual de las estructuras de la lengua que se va a aprender, haciendo conscientes a los alumnos de las semejanzas y diferencias con las estructuras de su lengua nativa. En cierto modo, se trata de una presentación simultánea.

Isabel Santos Gargallo (1993), por su parte, entiende que habrá necesidad de basar el comportamiento lingüístico en el conocimiento de lo denominado «intrigas» de la lengua objeto de estudio, que en nuestro caso es el español. Por eso, el profesor debe dedicarse a estudiar profunda y detenidamente el contenido de cada estructura a fin de darse cuenta de cómo presentarlas. Por ejemplo, en un nivel inicial, no se puede empezar la enseñanza de verbos irregulares antes de los regulares. O enseñar el subjuntivo antes del indicativo consistirá en una metodología muy absurda, por lo menos lingüísticamente hablando, etc. ¿Cómo quiere el profesor que sus estudiantes sepan leer bien la fecha si no le habían enseñado anteriormente los números cardinales, por lo menos de 0 a 31?

Por todas estas razones que venimos señalando, creemos que el tratamiento didáctico del error ha de pasar necesariamente por el saber bien manejar y adecuar los diferentes métodos o enfoques vigentes a la enseñanza de segundas lenguas. Sin exageración alguna, pensamos que será la única manera de pretender conseguir tal meta.

²⁰² Marcos Marín, Francisco y Sánchez Lobato, Jesús (1988): *Lingüística Aplicada*, Madrid: Síntesis, páginas 43-44.

Como bien sabemos, existen una multitud de métodos o enfoques para la enseñanza de lenguas. Por motivos de conveniencia y de necesidad varían de América a Europa.

Como puede observarse, en EEUU se encuentran los siguientes métodos:

1. El Método de la Respuesta Física Total propuesta por J. Asher, 1965
2. El Método Silencioso (C. Gattegno, 1972, 1976)
3. El Aprendizaje Comunitario (C. Curran, 1976)
4. La Sugestopedia (G. Lozanov, 1978)
5. El Enfoque Natural (Terrell, 1977; Krashen y Terrell, 1983)

En Europa, en cambio, se distinguen:

1. El Enfoque Comunicativo ((Consejo de Europa, 1971)
2. El Enfoque por Tareas (M. Long, 1985; D. Nunan, 1989)

Adaptado de Santos Gargallo, Isabel (1993: 149)

Se suele dividir a estos métodos o enfoques diseñados para la enseñanza de segundas lenguas en dos categorías: los científicos y los no científicos, según se fundamentan o no en teorías aptas a favorecer el estudio de la naturaleza de la lengua o que se preocupen por la manera con la que se adquiere ésta.

Es esto lo que intenta explicar Teresa Bordón (2010)²⁰³ cuando afirma:

«Al analizar los métodos que existen o han existido para enseñar segundas lenguas, se suele partir de una primera categorización que los divide en métodos no científicos y métodos científicos. Esta división se realiza atendiendo a si el método en cuestión tiene como base alguna teoría acerca de la naturaleza de la lengua o de cómo se adquiere ésta o ambas o, por el contrario, carece de ellas. Los métodos desprovistos de cualquier fundamento teórico son los que se han venido a llamar no científico.»

Se empieza a hablar de métodos científicos a partir del advenimiento del estructuralismo como teoría acerca de la naturaleza de la lengua, ya que se considera que esta manera de estudiar la lengua es la que proporcionó rango de ciencia a la lingüística.»

Para que los aprendices lleguen a adquirir conocimientos lingüísticos que les permitan alcanzar el uso de la lengua comunicativa, tienen que dominar, según proponen los lingüistas

²⁰³ Bordón, Teresa (2010): *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), IX Máster en “Enseñanza del español como segunda lengua” Curso 2010-2012, página 25.

Canale y Swain (1980) retomados en Teresa Bordón (2010: 36-37)²⁰⁴, los siguientes componentes (o subcomponentes):

1. **competencia gramatical**, que consiste en el dominio del código lingüístico (reglas de formación de palabras y de oraciones, léxico, pronunciación, etc.).

2. **competencia sociolingüística**, que supone el dominio del uso apropiado y comprensión de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos, haciendo hincapié en la adecuación de significados y formas.

3. **competencia discursiva**, que consiste en el dominio de cómo combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto unificado de maneras diferentes (una conversación informal, una argumentación, una receta de cocina, etc.), usando elementos de cohesión para relacionar las formas (uso de los pronombres, sinónimos, palabras de transición, estructuras paralelas) y reglas de coherencia para organizar los significados (conseguir relevancia, desarrollo, consistencia, proporción de las ideas).

4. **competencia estratégica**, que consiste en el dominio de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación debidos a una competencia insuficiente o a limitaciones de actuación, y para resaltar el efecto retórico de las emisiones (utterances).

Inspirado en los modelos de Canale y Bachmann, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, propone un modelo de competencia comunicativa incluye tres componentes:

- **lingüístico** (la lengua como sistema: fonología, morfosintaxis, léxico)
- **sociolingüístico** (condiciones socioculturales del uso de la lengua)
- **pragmático** (el uso funcional de los recursos lingüísticos, el dominio del discurso, la identificación de tipos y formas de textos). Cada uno de ellos comprende no sólo los conocimientos correspondientes, sino también destrezas y habilidades.

A la luz de todo lo anteriormente desarrollado se desprenden las siguientes reflexiones o propuestas:

1. El concepto de error así como la corrección del mismo ha de recibir otro tratamiento, otra orientación tanto didáctica como psicopedagógica para así permitir a los aprendices desarrollar libremente su proceso de aprendizaje sin tener miedo ni a cometer errores ni a sufrir ninguna frustración por parte del profesor con respecto al tema de la corrección. Será la única manera de conseguir un mejor aprendizaje de segundas lenguas.

²⁰⁴ Ídem.

2. Debido a las características conflictivas de las lenguas al igual que su impermeabilidad entre ellas, no se puede pretender llegar a insertar o integrar al léxico de la lengua objeto de estudio –en nuestro caso el español - palabras que van creando generalmente los aprendices de L2, tal y como sugería Laurent-Fidèle Sossouvi (2009: 338). Precisamente en este estudio estamos frente al caso de alumnos francófonos de E/L2 que están habituados a producir palabras de formas francesas hispanizadas, que son influencias de la lengua oficial en la que se desarrollan sus estudios. Si bien es verdad que estas palabras, como se puede predecir, se acercan más o menos a algunas otras que ya existen en español, resulta casi imposible llegar a tal fusión lingüística.

3. Otra de estas reflexiones tiene que ver esencialmente con las técnicas de enseñanza del E/L2 en el sistema educativo de nuestro país. Los profesionales de la enseñanza de lengua, sean cuales sean los métodos o enfoques que adoptan para sus clases, deben velar por el orden en la introducción del material y la revisión del mismo cuando sea necesario. Igualmente, no se debe olvidar que el objetivo principal de la lengua es la comunicación y que para que los aprendices lleguen a tener el dominio comunicativo de la lengua, les hace falta adquirir tanto la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática según los modelos descritos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Sería deseable - aunque sabemos que no tiene por qué ser posible - que los profesores pudieran seleccionar sus objetivos de enseñanza de acuerdo con las necesidades y prioridades de los alumnos, porque de esta manera, éstos se sentirían más motivados para el aprendizaje. Como subrayan Besse y Galisson (1980:72)²⁰⁵: « *una clase será funcional sólo si sus objetivos coinciden con los objetivos (profesionales u otros) de los estudiantes*». Entendemos por ‘funcional’ la relación entre el contenido del material y lo que saben hacer los estudiantes fuera del aula. En una palabra, es una manera de invitar a los profesionales de la enseñanza a que busquen en sus prácticas una armonía entre el saber y el saber hacer de los estudiantes.

También., sugerimos que las clases de lengua se desarrollen en mejores condiciones y que se haga cada vez menos referencia a lo vernáculo para explicar fenómenos lingüísticos propios al español. Para ello, creemos que la formación didáctica y pedagógica de los profesionales de la enseñanza se hace cada día más urgente e imprescindible. En este sentido, sería necesaria la colaboración institucional y una política gubernamental que ampliara el número de ayudas para la cooperación que se tradujera en la concesión de becas de formación de posgrado para docentes de nuestro país.

²⁰⁵ Besse, H., Galisson, R. (1980): *Polémique en didactique*, Paris: CLE International, página 72.

4. Por último, estamos convencidos de que todas estas reflexiones y propuestas, si se ponen en práctica, contribuirán sin duda alguna a la mejora de la enseñanza-aprendizaje del español L2 en Benín y al mismo tiempo, servirán a para la promoción de esta lengua en África. Porque lamentablemente, hoy día, el español ocupa la última posición en el repertorio de los alumnos benineses, es decir que está muy por detrás del francés, el inglés e incluso el alemán. No es ningún secreto revelar aquí que en muchos colegios e institutos de Benín, se están suprimiendo clases de español en beneficio del alemán. No obstante, nosotros seguiremos luchando, dentro de nuestras posibilidades, para que esta situación no continúe así. Para ello, necesitamos apoyos de toda clase para llevar a cabo tal iniciativa con el propósito de llegar a salvaguardar esta lengua, primero en Benín, y luego en África.

Conclusiones específicas

En este apartado queremos sintetizar las conclusiones que consideramos fundamentales de nuestro trabajo.

El análisis de errores que hemos realizado nos ha revelado que:

1. Los errores cometidos por nuestros estudiantes son inevitables en el proceso de aprendizaje de E/L2.
2. La mayoría de los errores son sistemáticos. Los resultados recogidos en las tablas de categorización del apartado 2.2. de los Anexos evidencian esta realidad.
3. Descubrir la causa del error contribuirá a entender mejor el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como las estrategias que adoptan para la producción de muestras de lengua escrita.
4. Entender este proceso repercutirá en la manera de enseñar al aprendiz y así poder poner a su alcance herramientas adecuadas que le faciliten el aprendizaje del español L2.
5. La enseñanza de contenidos formales debe contextualizarse para que se consiga su adquisición.

Este último punto es de gran importancia para nuestro planteamiento didáctico ya que analizando los errores, tanto en el Pre-test como en el Post-test, se ha detectado un desconocimiento relevante de los contenidos formales propios del nivel B1. Y esa falta de competencia lingüística es la causante, a nuestro entender, de que no se perciba el posible dominio pragmático del aprendiz a la hora de producir un texto. Por lo tanto, estos resultados no se afianzan en la creencia de que si bien defendemos la enseñanza de contenidos formales y la atención a la forma, una gramática pedagógica debe tener en cuenta, para ser eficaz,

presentarse siempre de manera contextualizada para que el aprendiz asocie la forma a un significado y una función comunicativa.

De nuestro trabajo también extraemos la conclusión de que la mayoría de los errores cometidos por esos alumnos son errores de transferencias del francés adoptado en el contexto beninés. Los errores debidos a transferencias de la lengua materna (*el fon*) hablada por la mayoría de la población cuyas muestras hemos ido analizando, si bien existen, no se han detectado en proporción considerable.

Creemos que una aportación interesante de este trabajo, en relación con otros relacionados con el análisis de errores, consiste en que no nos hemos limitado sólo a identificarlos, interpretarlos, catalogarlos y analizarlos, sino que también hemos intentado buscar su causa y no sólo a partir de los datos proporcionados por la instrucción recibida por el aprendiz, sino también tratando de averiguar las estrategias utilizadas para la producción de lengua.

Y pensamos que este aspecto puede contribuir de manera muy positiva a mejorar la enseñanza del español a los aprendices benineses porque aunque es cierto que hay errores (los de intralengua) que ocurren en cualquier aprendiz de una segunda lengua, también en este estudio se nos ha revelado la idiosincrasia del aprendiz y su contexto lleva a cometer una serie de errores cuya explicación va más allá de lo puramente lingüístico.

Porque nosotros creemos que si se explica la razón del error se podrá entender mejor el proceso de aprendizaje y hacer una intervención didáctica más eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- Adjémian, C. (1976): «On the nature of interlanguage systems», en *Language Learning*, 26 (2): páginas 297-320.
- Adjemian, C. (1982): «La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes» Paris : en Gueron (ed) *Grammaire Générative et méthodologies*.
- Alba Quiñones, V. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, Tesis doctoral inédita.
- Alba Quiñones, V. (2009): *El Análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5 (3), páginas 1-16.
- Alcaraz Varó, E. / Martínez L., María, A. (1997): “Diccionario de lingüística moderna”. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alexopoulou, A. (2006): *Los criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva*, páginas 10-11
- Álvarez, J. (2007): *La francofonía y el mundo francófono*, en FRAN 4148 de enero de 2007.
- Ambadiang, T. (2005): “Política y políticas lingüísticas en África”, en Kabunda, M.
- Ávila, R. S. (2006): *La enseñanza del español a extranjeros: estado de la cuestión*. Málaga. Universidad de Málaga. España.
- Bachelard, G. (1938): *La formation de l'esprit scientifique*, (7è Éd. 1972: Vrin Paris). Hay traducción castellana en Siglo XXI.
- Bachman, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (2004): *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banathy B. y Madarasz, P.H. (1969): «Contrastive Analysis and Error Analysis», *Journal of English as a Second Language* 4, 2: páginas 48-159.
- Baralo Ottonello, M. (1996): *Errores y Fossilización*. Madrid.: Universidad Antonio de Nebrija, col. Aula de Español.
- Baralo Ottonello, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza de español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo Ottonello, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo Ottonello, M. (2010): *La investigación en español como segunda lengua: necesidad de un corpus de español no nativo* que constituyó el tema de su ponencia en el quinto Congreso

Internacional de la Lengua Española (CILE) que tuvo lugar en la ciudad de Valparaíso en Chile.

Basulto, H. (1977): *Curso de redacción dinámica*, México: Trillas.

Bena, V. T. (1993): «Situación de la enseñanza del español en el África Subsahariana», en *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid: CEMIP, páginas 249-256.

Besse, H., G., R. (1980) : *Polémique en didactique*, Paris : CLE International

Björk, L. y Blomstant (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, SL.

Blanco Picado, A. I. (2008): «El error en el proceso de aprendizaje», artículo publicado en Cuadernos Cervantes de la Lengua Española Año XII (2008), citado en Vázquez, G. (2009): *Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la Autonomía* publicado en la Revista Nebrija de *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, número 5/Año 2009, páginas 115-122.

Bordón, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

Bordón, T. (2010): *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), IX Máster en “Enseñanza del español como segunda lengua” Curso 2010-2012, páginas 1-44.

Bouton, C. (1976): *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Huemul.

Brown, H. y Frazer (1964): “The acquisition of Syntax”, en Cooper, C.N. y Musgrave, B.S., *The acquisition of language*. Monog, Soc. Res. Child development, 29, páginas 43-76

Brown, R. (1981): *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México, D.F.: Trillas.

Brown, A. y Gullberg, M. (2008): “Bidirectional cross-linguistic influence in L1-L2 encoding of manner in speech and gesture: A study of Japanese Speakers of English”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 2, páginas 225-251.

Burt, M. K., H. C. Dulay & M. Finocchiaro (eds.) (1977): *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York: Regents C.

Burt, M. K., H. C. Dulay & S. Krashen (1982): *Language Two*. Nueva York: Oxford University Press.

Cabrerizo R., Aranzazu, M. et alii (2006): *Sueña 1*, Cuaderno de ejercicios, Nivel inicial, 3ª Edición.

- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1, páginas 1-47.
- CARABELA n° 55: *La evaluación en la enseñanza del español como L2/LE*.
- CARABELA n° 60: *El Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*.
- Cassany, D. (1993): *Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2007): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Cenoz, J., Hufeisen, Britta y Jessner, U. (eds.) (2001): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CENTRE NATIONAL DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE (1980): *Atlas et études sociologiques du Bénin*, Cotonou, CENALA.
- CONSEJO DE EUROPA (2000): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes /MECD/Anaya.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of Learners' Errors", en *International Review of Applied Linguistics*, V.4: páginas 161-170. (Traducción española: "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en Licerias Muñoz, J. (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, páginas 31-40).
- Corder, S. P. (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", en *International Review of Applied Linguistics*, IX.2: páginas 147-160. (Traducción española: "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores". En Licerias Muñoz, J. (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, páginas 63-77.)
- Corder, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. (Traducción española: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes, 1992. Versión electrónica disponible en Instituto Cervantes / Centro Virtual Cervantes: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>)
- Corona González, E. (2001): "La influencia léxica del inglés como L2 y del español como L1 sobre el francés como L3 sobre estudiantes universitarios". (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad Nacional de México.
- Cortázar, J. (2002): *La puerta condenada*. Madrid: Ediciones Alfaguara, S.A.

- Cripwell K., Keane J. et alii (1990). *Go for English Sixième*: Maison d'édition: The Macmillan Press Ltd London and Basingstoke.
- Crystal, D. (2007): Entrevista en el país.com por Hernández, J.
A.http://www.elpais.com/articulo/pais/vasco/lenguas/esenciales/coexistencia/elpepuesppvs/20070926elpvas_11/Tes
- Croizer, C. (1991): *Politique linguistique et développement: approche francophone et anglophone, le cas du Bénin et du Nigeria* (Mémoire de maîtrise), Institut d'anglais, Université de Strasbourg.
- Chaudron, C. (1977): «A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors», en *Language Learning*, 28, páginas 29-46.
- Chaudron, C. (1983): «A descriptive Model or Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors», in *Language Learning*, 27, 1: páginas 29-46.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT, Press. (Traducción al español *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Aguilar, 1976).
- Chomsky, N. (1972): *Conocimiento y Libertad*, Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1981): *Government and Binding Theory*, Dordrecht Hollande: Foris Publications.
- Chueca Marchante, P. (2000): *Producción de errores léxicos en estudiantes de español anglohablantes* en ASELE. Actas XI (2000) del Centro Virtual Cervantes, página 501.
- Dale, P. S. (1992): *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. México, D.F.: Trillas
- Deutscher, G. (2005): *The Unfolding of Language*, Metropolitan Books
- Ebnetter, T. (1982): *Lingüística Aplicada*, Madrid: Gredos.
- Eckman, F. R. (1977): «Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis», en *Language Learning* 27, 2: páginas 315-330. (Traducción al español: “El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado”, en Liceras Muñoz, J. (comp.) (1991), “La adquisición de las lenguas extranjeras”. Madrid: Visor, páginas 207-224).
- Eckman, F. R. (1985): «The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications» en B. Wheatley et alii, Indiana University Linguistics Club: Bloomington, Indiana: páginas 3-22.
- Eco, U. (2001): *Cómo se hace una tesis*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ellis, R. (2006): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Nueva Zelanda, Ministerio de Educación. Versión electrónica: http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf

- Encina, A. et alii (2006): *Gente 1, Cuaderno de ejercicios nivel A1-A2*. Madrid: Edelsa.
- Espiñeira C., S. y Caneda Fuentes, L. (1981): *El error y su corrección*, Actas del IX Congreso Internacional ASELE, páginas 473-481
- Fasold, R. (1996): *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*, Madrid: Visor Libros, citado por Moustauoui, A. (2006): “Aproximación sociolingüística al español en Marruecos” en Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Ed. Sial/Casa de África, páginas 363-374.
- Ferguson, C. (1974): “Diglosia”, en *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México: Universidad Autónoma de México, páginas 247-265, citado en Moustauoui, A. (2006): “Aproximación sociolingüística al español en Marruecos” en Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Ed. Sial/Casa de África, páginas 363-374.
- Fernández, J., Fente, R., Siles, J. (1990): *Curso intensivo de español: Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio*. Madrid (Edición renovada).
- Fernández Fuertes, R. (2004): *La teoría lingüística y la comparación de las lenguas: el caso de los sujetos del español y del inglés*, publicado en la REVISTA redELE, NÚMERO CERO, MARZO 2004, versión pdf.
- Fernández, G. E.: REVISTA redELE > Número cero, marzo 2004.
- Fernández, J. R. (2006): *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (Tesis doctoral).
- Fernández López, S. (1988b): «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», en *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*, Universidad Complutense de Madrid, páginas 13-29.
- Fernández López, S. (1990): *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Ed. de la Universidad Complutense de Madrid. Col. Tesis Doctorales, nº 146/91 (1991).
- Fernández López, S. (1991): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como segunda lengua*. Tesis doctoral (versión completa inédita), Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández López, S. (1994): *Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera*, Actas del II Congreso Internacional ASELE, páginas 267-278.

- Fernández López, S. (1995): *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del ELE. Tratamiento didáctico, Actas del VI Congreso ASELE*, páginas 147-154.
- Fernández López, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como segunda lengua*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Soriano, O. (1989): "Strong pronouns in null-subject languages and the avoid pronoun principle", MIT working papers in linguistics, 11, páginas 228-239.
- Ferrán Salvadó, J. M. (1990): "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas". En Michele, C. Guerrini & Peña, P. (eds.). *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, páginas 282-300.
- Francisco, M. A. (2004): Tesis doctoral: "*Estudios de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la E.S.O.*" Universidad de Murcia, Departamento de Filología Inglesa.
- Fries, C. (1945): *Teaching and Learning English as a foreign language*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Galí Herrera, J. (1974): *Didáctica del lenguaje*, Barcelona: Teide.
- Gallison, R. y Cost, D. (1977) : "*S.O.S Didactique des langues étrangères en danger ...*" en *Études de Linguistiques Appliquées*. n°27, Paris : Hachette.
- Gafaranga, J. (2000): "Language separateness: a normative framework in studies of language alternation", en *Estudios de Lingüística* 1, 1, páginas 65-84.
- García Armendáriz, M^a V., et alii (2003): *español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- García Hernández, M. T. (1990): "Interferencias entre la lengua francesa y la castellana" en *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana / Aula XXI, páginas 269-281.
- García-Pelayo, R. y Testas, J. (1967): *Dictionnaire moderne Français-Espagnol*, Librairie Larousse.
- Gass, S. y Selinker, L. (eds.) (1984): *Language Transfer in Language Learning*, Rowley Mass: Newbury House.
- Gbétó, F. (2008): *Dictionnaire étymologique des emprunts en langue fon*. Afrique du Sud: Editions Casas.
- Giovannini, A. et alii (1996): *Profesor en acción*, Destrezas I, II y III. Madrid: Edelsa.
- González, J. G. (2008): «Análisis de errores». Clases de Máster de Lengua Española: Investigación y Prácticas profesionales, Curso académico 2007-2008. Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Greenberg, J. H. (1963): *Language Universals ed. Universal of Language*, Cambridge (MA): MIT Press.
- Hammarberg, B. (1973): «The Insufficiency of Error Analysis» en Svartvik, J. (ed.) 1973, CKW, Lund: Gleerup: páginas 29-35.
- Haugen, E (1950): «The Analysis of Linguistic Borrowing», en *Language* 26: páginas 210-231.
- Hendrickson, J. M. (1979): «Error Analysis and Error Correction in Language Teaching», Singapur, *Seameo Regional Language Centre*, página 10.
- Hernández Martín, A. y Quintero Gallego, A. (2001): *Comprensión y composición escrita, Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (tres vols.) Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- Houis, N., Bole-Richard, R., (1977) : *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*, Unesco, ACCT.
- Hounkpati Capo, B.C. (1988): *Renaissance du Gbe: Réflexions critiques et constructives sur l'EWE, le FON, le GEN, l'ADJA, le GUN, etc.* Hamburgo: Helmut Buske Verlag.
- Hymes, D. H. (1971): «On Communicative Competence». En Pride y Holmes: Sociolinguistics. Londres: Penguin (1972). (Traducción española: “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. (ed.). Competencia comunicativa. Madrid: Edelsa, 1995, páginas 27-46.)
- INFRE (1975): *Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle*, Porto-Novo: Editions INFRE.
- Jaeggli, O. (1981): *Topics in romance syntax*. Dordrecht, Foris.
- Jaeggli, O. y Safir, K. J. (1989): *The Null subject parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- Keenan, E., and Comrie, B. (1972): “Noun phrase accessibility and universal grammar”. Paper read at the winter meetings of the Linguistic Society of America.
- Khemais, J. (2003): *Fundamentos de la expresión escrita* (King Saud University, College of Languages and Translation, Research Centre).
- Krashen, S. (1977): *The monitor model for adult second language performance*, en Burt, M. Dulay, H. y Finocchiaro, M. (eds.) *Viewpoints of English as a second language*. New York: Regents C., páginas 152-161. Traducido en Licerias Muñoz, J. (com., 1992), *La adquisición de lenguas extranjeras*, editorial Visor, páginas 143-152

- Krashen, S. (1981a): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press (Traducción española: *Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*, Madrid: Paraninfo, 1973)
- Laforet, C. (1944): *Nada*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Lamy, A. (1983): «Conceptualisation et pédagogie de la faute». *Le français dans le monde*, n° 174, páginas 60-63.
- Landriault, B. (1980): «Error Analysis and Language Teaching», *Bulletin of the CAAL* 2, 2: 84-97.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H., (1995): *Introducción a la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Leclerc, J. (2007): *L'Aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 3 octobre 2008, consulté en octobre 2008.
- Leclerc, J. (2009): *L'Aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 27 décembre 2010, consulté en décembre 2010.
- Lee, W. R. (1968): «Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching», en Alatis, J. E. (ed.), *Contrastive linguistics and its pedagogical implications*, Washington D.C., Georgetown University Press, páginas 180-194.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lewis, M. P. (2005): The Ethnologue: languages of the world (Existe la traducción al español: El Etnólogo: Lenguajes del mundo).
- Liang, W. F. et alii (1994): “Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino” en V Actas de ASELE.
- Liceras Muñoz, J. (1986b): «La teoría lingüística y la adquisición del español como segunda lengua», en Jürgen M. Meisel (ed).
- Liceras Muñoz, J. (1992a): La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor.
- Liceras Muñoz, J. (1992b): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- Little, D. y R. Perclová (2003): *El Porfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Consejo de Europa, Versión española

- Mackey, W. F. (1974): *Bilingüisme et Contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Major, R. C. (2001): *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second-language phonology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Manga, A. M. y García Parejo, I. (2006): “Prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano”, en Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África, páginas 323-342.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1988): *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Martín Peris, E. et alii (2004): *Curso de Español para Extranjeros, Nivel A1-A2 Ejercicios*. Madrid: Gente
- Martinand (1982) : *Les obstacles épistémologiques. Cours de DEA*. (Paris: Université de Paris VII).
- Martínez Adrián, M. (2002): *Una reflexión sobre la posible influencia del inglés como L2 en la adquisición de los auxiliares de perfecto del alemán* parecido en “Fifty years of English Studies in Spain (1952-2002)”. A commemorative volumen, publicado en las ACTAS DEL XXVI CONGRESO DE AEDEAN (Asociación Española De Estudios Anglo-Norteamericanos) en Santiago de Compostela del día 12 a 14 de diciembre de 2002.
- Mills, D., Zodéhougan, B., et alii (1974): *English for French Speaking Africa Quatrième*. Paris: Maison d’édition, Armand COLIN.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mec.es/programas-europeos/docs/guiaprof.pdf>
- Ministère de l’Éducation National et de la Recherche Scientifique : *Rapport national sur le développement de l’éducation*, Porto-Novo, Institut national pour la formation et de la recherche en éducation, Avril 2001.
- Monroy Casas, R. (1980): *La pronunciación del inglés R. P. para hablantes de español*. Madrid: Paraninfo.
- Moustaoui, A. (2006): “Aproximación sociolingüística al español en Marruecos” en Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Ed. Sial/Casa de África, páginas 363-374.
- Mussen, C. y Kagan (1978): *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, D.F.: Trillas.
- Muysken, P. (2000): *Bilingual speech. A typology of code-mixing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nemser, W. (1971): «Approximative Systems of Foreign Language Learners», en *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), páginas 115-123.

- Nickel, G. (1971c): «Problems of Learners' Difficulties in Foreign Language Acquisition», *International Review of Applied Linguistics* 9: páginas 219-227.
- Nickel, G. y Wagner, K. H. (1968): «Contrastive Linguistics and Language Teaching», e n *International Review of Applied Linguistics* 6: páginas 233-255.
- Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África.
- Norrish, J. (1983): *Language Learner and Their Errors*, ELTS.
- Olsson, M. (1974): «A study of Errors. Frequencies, Origin and Effect» en *Götheborgs Universitet*
- Omaggio, A. L. (1993): *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle y Heinle.
- Palmer, M. E. (1917): *The Principles of Language Study*. London: Oxford University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Pavlenko, A. y Jarvis, S. (2002): “Bidirectional transfer”, en *Applied Linguistics*, 23 (2), páginas 190-214.
- Penadés Martínez, I. et alii (1999): *Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores (Español – Portugués y Español - Chino)*. Colección: De la investigación a la práctica en el aula. Madrid: Editorial Edinumen.
- Perlmutter, D. (1971): *Deep and surface structure constraints in syntax*, New York, Holt, Rinehart y Winston.
- Pérez Santana, J.M. y Pérez Placeres, C. I. (2006): “Canarias, puerta de entrada del español en África subsahariana, Análisis histórico”, en Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África, página 416.
- Piaget, J. (1926): *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Editorial: Harcourt, Brace and Company, Inc.
- Pinker S. (1999): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. Existe la versión española: “El instinto del lenguaje (Cómo crea el lenguaje la mente)”, traducida por Igoa González, J. M., Madrid: Alianza Editorial, páginas 15-24.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994)
- Porquier, R. (1975): *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*, thèse de 3e cycle, Université de Paris VIII.
- RAE (2004): *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. 1ª edición. Madrid: Espasa Calpe

- Raichvag (1983): *Représentation d'élèves d'école primaire sur la sexualité. Mémoire. Séminaire de recherche.* (Paris: Université de Paris VII)
- REPUBLIQUE DU BENIN (1991): *Actes des Etats Généraux de l'Education*, Porto-Novo, Presses du CNPMS.
- Reyes, G. (1998): *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español.* Arco libros. Madrid citada en Taberner, B. (2006: 10).
- Richards, J. y Rodgers, T., (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, 2ª ed.* Madrid, C.U.P.
- Richards, J.C. (ed.) (1974b): *Error Analysis: perspectives on second language acquisition.* Longman
- Richards, J.C. y Platt J., Weber, H. Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman. (Versión española y adaptación de Muñoz Lahoz, C. y Pérez Vidal, C.: *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*: 1997). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Ringbon, H. (1986): «Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Process» en Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.), 1986, Pergamon Press.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986): Teaching functions. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 rd ed., páginas 376-391) New York: Macmillan.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: SGEL.
- Santiago Alonso, G. (2002): *Como activar en el estudiante el deseo de escribir: el proceso de la expresión escrita, en XI Encuentro Práctico de Profesores ELE, Boletín de ASELE 26, Mayo de 2002, páginas 35-40*
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I., Bermejo Rubio, I., et alii (1998): “Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)”, *Carabela*, anexo al número 43, páginas 3-79.
- Saussure, F. (1984): *Curso de lingüística general.* Barcelona: Planeta.
- Schachter, J. (1974): «An Error in Error Analysis», *Language Learning* Vol. 24, 2, páginas 205-214. (Traducción española: “Un error en el análisis de errores”, en Licerias Muñoz, J. (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1992, páginas 195-205).
- Segurola, B. y Rassinoux, J. (2000): *Dictionnaire Fon-Français*, Madrid: Selva y Sabana (Sociedad de Misiones Africanas).

- Selinker, L. (1969): «Language Transfer», *General Linguistics* 9: páginas 67-92.
- Selinker, L. (1972): «Interlanguage» en *International Review of Applied Linguistics* X. 2, páginas 209-231. (Traducción al español: «La interlengua» en Licerias Muñoz, J. (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor).
- Sharwood, S. (1983): «Crosslinguistic Aspects of Second Language Acquisition», *Applied Linguistics* 4: páginas 192-231.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal behaviour*, Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Skjaer, S. (2004): *El Análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato* (memoria de máster), Universidad Antonio de Nebrija, publicada en la red electrónica didáctica del Español como lengua extranjera (redELE) Número 3, primer semestre.
- Solé, I. (1994): “*Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza*” en Aula: Hablar, escuchar, leer, escribir, nº26.
- Söhrman, I. (2007): “La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas”. Editorial Arco/Libros, S.L., página 9.
- Sossouvi, L. F. (2004): *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*, (Tesis doctoral inédita), Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.
- Sossouvi, L. F. (2006): “La situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Benín”, en Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África, páginas 456-478.
- Sossouvi, L. F. (2009): *La adquisición del español como lengua extranjera por aprendices francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas*, en *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 21, páginas 319-344.
- Stenson, N. (1983): “Induced Errors”, en Robinett, B. W. and Schachter, J. (eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Stevick, E. W. (1978): Towards a Practical Philosophy of Pronunciation: Another View. *TESOL Quarterly*, 12(2), páginas 145-150.
- Taberner, B. (2006): *Guía para escribir cartas y e-mails*. Madrid: Colección Manuales de la lengua española, página 10.
- Tarone, E. (1980): «Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage», *Language Learning* 30: páginas 417-431.

- Tarone, E. (1982): "Systematicity and attention in Interlanguage", en *Language Learning* 32: 69-82.
- Tarone, E. (1983): «On the Variability of Interlanguage Systems», *Applied Linguistics* 4, 2: páginas 143-163. (Traducción al español, «La variabilidad de la interlengua», en Licerias Muñoz, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1991, páginas 263-293).
- Tarone, E. (1988): *Variation in Interlanguage*, Londres: Arnold.
- Teberosky A. (2000): *Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Sistemas de escritura, constructivismo y educación. En Homo Sapiens*.
- Tomazini, V. (1997): *Análisis de errores referidos a las categorías gramaticales en la producción escrita en español de alumnos lusohablantes brasileños*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá, en Penadés Martínez, I. et alii (1999): *Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores (Español – Portugués y Español - Chino)*. Colección: De la investigación a la práctica en el aula. Madrid: Editorial Edinumen, páginas 55-77.
- Torijano, J. A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid: Arcos Libros.
- UNESCO (1997): *Synthèse des travaux de la Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique*, Harare (Zimbabwe, 17-21 mars 1997).
- Vázquez, G. (1987) "Hacia una valoración positiva del concepto de error", en *Actas de las jornadas Internacionales de Didáctica del Español, Lengua Extranjera*; Madrid: Las Navas del Marqués, 25-28-IX-
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje del español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje del español/lengua extranjera. (Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán)*. Th., Freie Universität Berlin (1989), ed. Por Peter Lang.
- Vázquez, G. (1998) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vez Jeremías, J. M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact. Findings and problems*, New York: N.Y. Linguistic Circle. Traducción española en Ediciones La Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 1974.

Zydatiss, W. (1974): «A 'Kiss of Life' for the Notion of Error», en *International Review of Applied Linguistics* 12-3, páginas 231-237.

3. Búsquedas por Internet

<http://www.aeci.es>

<http://albuyayra.com/revista/revista3/03/articulo01.htm>

<http://www.cervantes.es> <http://www.cvc.cervantes.es> <http://www.el-castellano.com>

http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_iv/baralo_marta.htm

http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html

<http://www.culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/lexikon%20linguistik/i/INTERLING>

http://www.edu.jccm.es/cpr/molina/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=33

<http://www.elpais.com/articulo/reportajes>

<http://www.espannolfacile.com>

<http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>

<http://www.google.es/search?hl=es&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Aes-ES%3Aofficial&hs=so0&q=ELE%3A+ejemlos+de+textos+descriptivos&btnG=Buscar&meta=>

<http://www.google.es/search?q=www.cvc.cervantes.es&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a>

<http://www.ioe.stir.ac.uk/lingua/Symposium/IntroSpanish.htm>

<http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Monografias/Benin.pdf>

<http://www.noticiasinteresantes.blogcindario.com/2008/03/01088-cuantos-idiomases-hablan-en-el-mundo.html>

<http://www.sgci.mec.es/redele>

<http://www.verbolog.com/0ser.htm>

ANEXOS

Los anexos que se presentan a continuación se dividen en tres partes:

La primera parte recoge principalmente las propuestas objetivas de pruebas para la obtención de muestras de lengua escrita en las dos fases de la investigación: pre-test y post-test e incluye también la transcripción de las composiciones del corpus.

La segunda toma en cuenta los ejercicios de refuerzos y las tablas de categorización de errores. Aquí, aunque nuestro objetivo no consiste en dedicarnos a consideraciones que tienen que ver con la frecuencia de los errores detectados, sólo nos hemos permitido presentar primero una tabla titulada “Errores globales”, el cual recoge la totalidad de los errores producidos por nuestros sujetos y luego vienen otras tablas tituladas “Categorización de errores” que recogen sólo los errores formales más representativos que hemos utilizado para ejemplificar la tipología de errores.

Al echar un vistazo en estas tablas se puede comprobar fácilmente que en la primera, el número total de errores asciende a 4093 y que las áreas de mayor dificultad las constituyen las variables Verbos (1023), Sustantivos (833), Artículos (725), Determinantes (473) y preposiciones (441).

En cambio en las segundas tablas, el número de errores es menor porque estas tablas, como lo hemos mencionado más abajo, recogen sólo las muestras formales más representativas. Asimismo, hemos presentado tablas en las que se recoge la frecuencia de aparición de errores. De ellas, se han sacado los siguientes resultados:

Sustantivos (661), Artículos (584), Verbos (384), Determinantes (359) y Preposiciones (229).

Respecto de la tercera parte de los Anexos, ésta incluye tanto la presentación de los programas de estudio vigentes en la enseñanza de E/L2 en ciclo de secundaria como otros documentos que nos han servido como guía y apoyo en este trabajo de investigación.

ANEXO I: TRANSCRIPCIÓN DE LAS REDACCIONES DEL CORPUS

1.1. Propuestas objetivas de pruebas para obtener muestras de lengua escrita

1.1.1: En fase de pre-test

Clase de cuarto de secundaria: dos años de aprendizaje del español

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una descripción sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 80 y 100 palabras (8-10 líneas)

◆ Tema 1

Describe a las personas de su familia más cercana y describe también un día típico en su vida.

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una narración sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 80 y 100 palabras (8-10 líneas)

◆ Tema 2:

Usted ha asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en su pueblo. Cuente este acontecimiento.

Instrucciones:

Usted tiene que escribir un relato sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 80 y 100 palabras (8-10 líneas)

◆ Tema 3

Describe el siguiente grabado y comente brevemente la escena.



Clase de quinto de secundaria: tres años de aprendizaje del español

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una descripción sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 130-170 palabras (15-20 líneas)

◆ Tema 1:

Describa a las personas de su familia más cercana y describa también un día típico en su vida.

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una narración sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 130-170 palabras (15-20 líneas)

◆ Tema 2:

Usted ha asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en su pueblo. Cuente este acontecimiento.

Instrucciones:

Usted tiene que escribir un relato sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 130-170 palabras (15-20 líneas)

◆ Tema 3:

Describa el siguiente grabado y comente brevemente la escena.



1.1.2. En fase de post-test

Clase de cuarto de secundaria: dos años de aprendizaje del español

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una **descripción** sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 80 y 100 palabras (8-10 líneas)

❖ *Tema 1*

Describa un día típico de clase, incluya una descripción de su colegio, su aula, y de uno de sus profesores más apreciados.

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una **narración** sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 80 y 100 palabras (8-10 líneas)

❖ *Tema 2:*

Escriba un relato sobre **uno** de estos temas:

1. Un partido de fútbol al que usted haya asistido en su pueblo o ha visto por la televisión.
2. Una película que haya visto recientemente en el cine o la televisión.
3. Una situación en la calle, como un robo y la detención del ladrón.

Clase de quinto de secundaria: tres años de aprendizaje del español

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una **descripción** sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 130-170 palabras (15-20 líneas)

❖ *Tema 1:*

Describa un día típico de clase, incluya una descripción de su colegio, su aula, y de uno de sus profesores más apreciados.

Instrucciones:

Usted tiene que escribir una **narración** sobre el tema que se le propone a continuación. Dispone de 30 minutos para hacerlo. Puede usar el diccionario.

La extensión será de entre 130-170 palabras (15-20 líneas)

◆ Tema 2:

Escriba un relato sobre **uno** de estos temas:

1. Un partido de fútbol al que usted haya asistido en su pueblo o ha visto por la televisión.
2. Una película que haya visto recientemente en el cine o la televisión.
3. Una situación en la calle, como un robo y la detención del ladrón.

1.2. Presentación de muestras de lengua

1.2.1. En fase de pre-test

CLASE DE CUARTO, Muestras de lengua escrita

TEMA 1:

1- Mi padre es un hombre largo fuerte, simpático, el es un cultivador. Son apellido es Allasane. Todo mañanas el siete haro, prendren Son acebo, son cota-cota, una cartera y va a campo. A campo corta los herbos. Cuando va a compo labra su compo, sembla maíz, judía etc...

2- En mi familia somos siete (07): mi padre, mi madre y mis hermanos y hermanas. Mi padre es un profesor de historia y geografía en CEG3 de Bohicon. En cuanto a mi madre, trabaja a la gobierno civil de Abomey a las negocios financieras Mi hermano mayor es en primero años de historia y mi hermana mayor es también estudiante en primero años de Español y inglés. Mis dos hermanos pequeños son en 4e y 3e. Además el 15 de Agosto último, fue por mí una día inolvidable en mi vida porque, estaba un día de fiesta en mi familia. Este día, mi tía y su marrido han celebrado su boda y fue una grande fiesta. Estaba realmente feliz.

3- Mi familia vive en Bohicon. Ella cuenta ocho personas entre las cuales largo parte: mi hermanos, mi tía; y mi dos tíos.

Por una primera vez en mi vida, he asistido a una ceremonia “La salida de un niño”. Al final de esa ceremonia mi padres han invitado varias personas; el día de la ceremonia mi madre no había salido. Los ceremonisos oraban sobre mi hermano. Después las oraciones, mi madre salía con el nuevo recién. A la vista de ese niño, todo el mundo comenzó a cantar, bailar. Después esas manifestaciones habían comenzado a servir el plato habían comido y bebido.

En resumen quero asistir a una misma ceremonia otra vez.

4- Pedro y Rosalinda son dos personas una familia más cercana de ma familia. Pedro es un joven hombre, mayor treinta años muy bueno talla media bonito hijo de la familia. Pedro y Rosalinda quieren casarse, el día de matrimonio es el día típico en su vida. Era un sábado ustedes han organizada ce fiesta, ustedes han convidado muchas personas. Todo el mundo es dichoso de ce fiesta.

5- Me llamo Estelle y tengo veintitres mi familia once miembros mi padre se llama René es un funcionario mientras su madre es una comerciante y folly es mi tío es un mecanico los abuelos se llaman Kossi y Aba Ellos viven con mi padre. Tengo dos hermanos, el mayor Hamadou tiene dieciséis años, es más alto y maqualto y más listo que yo, el menor Salifou tiene tres años, no sale de casa y siempre está jugando. Som, una familia feliz y también participado a uno matrimonio religioso en su familia eso ha pasado. Hay muchas de los alimentos y selos regamar.

6- Hace un año poco más o menos presenté una escena que siempre me ha gustado y ayudado al recordarla y quizá a alguien también le ayude. Se acerca un matrimonio joven con una niña de unos tres años a la entrada de una basílica importante de nuestro país al llegar a la puerta la niña le tiende la mano a su padre como para que la dé dinero, corre a echarle a la bolsa, un poco mugrienta de un mendigo que siempre pide en esa puerta, esta vez el mendigo está sentado en el suelo, antes de darle el dinero, la niña le hace un beso, cosa que solo es capaz de hacer un niño.

Para mi asombro y el de todos los que pasábamos por allí en este momento el mendigo con lagrimas en los ojos le grita al pase de la niña.

7- En mi familia, hace un muchacho que se llama Koffi de grabado dulce, alinde claro y corpulente. Ha estudiado gracias y ha ganado su vida profesional. Es un muchacho honesto, generoso, sociable y rico. Al 15 de Marzo de 2008 hizo el matrimonio con su novia Chéri-Fatima. Este día es un día dichoso lleno de alegría en nuestro corazón. Hemos celebrado esta fiesta excepcional con esta pareja feliz; comíamos del pastel, bebíamos del vino. Finalmente, organizabamos una velada bailando para terminar la celebración de este matrimonio; en este momento todos convidados bailaron hasta mañana.

8- Mi familia cinco miembros. Mi madre, mi grand hermana Mireille, mi hermano Roland. Por mi padre la cual había cuatro años.

Mi madre es una comerciante qui vende dos céréales a mercado. Mi grande hermana Gisèle es assistante de dirección a Jupiter Abomey, ella va a servicio todo los mañanas y no vuelvo que el tard.

Mi grand hermana Mireille es estudiante a tercer año de derecho a Abomey Calavi. Un día típico en vida es el día fallecido de mi padre. Somos felices en nuestra familia.

9- Mi familia cuenta siete miembros. Mi papá, mi mamá, mis dos hermanos mayor y mis dos hermanos pequeños. Mi papá es enfermero. Todos los sábados mi papá no ve al servicio. Descansa u recibí los extranjeros. En cuanto a mamá es comerciante y ve al mercado todos los días de mercado, por lo que respecta a los dos hermanos mayor, el mayor es ingeniero agrícola y el otro es profesor de ciencia física. Cada lunes se van de la casa a las siete y vuelven a las doce pero no van por la tarde y a menudo es ese día que invitan su amigos. Mis dos hermanos pequeños son todavía alumnos así que van en clase todos los días salvo los días festivo y fin de semana. Los sábado hacen la colada y van al estudio.

10- En mi familia, hay muchas personas más cercanas de las cuales mi padre Gildas quien es albañil, mi madre quien es comerciante en el mercado de Bohicon, mi tío Claudel quien es carpintero y por fin mis dos hermanos

quienes son tantos alumnos como yo. Durante la navidad pasada, nos reunimos en casa para hacer la fiesta y felicitarnos las navidades. Así mi padre trajo el champan que pego para que, ellos los adultos, brindaran. Comían, bebían, reían después de que se felicitaban las navidades y se abandonaban.

11- En mi familia somos siete: mi padre, mi madre y mis hermanos. Mi padre es un sastre, en cuanto a mi madre es una revendedora. Mi hermano mayor es un doctor en matemático y mi hermana mayor es también revendedora. Mis dos hermanos pequeños son en 3e y Tle. “La gani” es una fiesta que se celebra todos años, familias y mismo extranjeros vienen a esta fiesta. Soy particularmente feliz porque encuentro otras personajes de la familia que conozco.

12- Mi familia ha compuesto de seis personas a saber: Me llamo Sylvain y tengo diecinueve años. Estudio en un colegio de la ciudad. Mi padre se llama Frederico y tiene cincuenta años. Es obrero en una fábrica de Ouagadougou, es muy trabajador y autoritario. Mi madre Juana es más joven que mi padre, tiene treinta y ocho años, se queda en casa para cuidar de nosotros...

13- Mi familia se llama AHOBOKO es una familia noble que se encuentra en el barrio Houawé Ouassaho. Los miembros de mi familia son prácticamente simpáticos trabajadores y sobretodo tienen costumbre de compadecerse de sus prójimos. Mi padre que es el jefe de este familia es un gendarme mi madre es una profesora. Tengo tres hermanos como yo también. Vivo conjunto mis sobrinos y primos. Los dos tías mías son gran comerciantes contrariamente a mis tíos que son todos funcionarios. Entonces, el viente de enero 2007 fue un día inolvidable en mi vida. Porque en este día he aprobado el concurso literario y fui recompensado por el ministro de la cultura.

14- Soy nafi en una familia constituido de un padre, una madre dos hermanas y tres hermanos y un grande hermano. El menor se llama Basile y los dos otros respectivamente Olivier y Bernard. Basile con su pequeña estatura su cabeza un poco puntiagudo oreja un poco ancha de los pelos negros y su cuerpo. Se descansa su de las piernas un poco en.

Es un hermano de tiz negro que quiere el footbal. Por eso encanta el porque quiero también el foot ball.

15- La vida en mi pueblo era bastante aburrida porque no había ni bares, ni distracciones y yo era la único chico del pueblo. De modo que me levantaba, ayudaba a mi padre y por las tardes, miraba la tele o me ponía a coser los domingos íbamos an Costa de Marfil.

Era un pueblo muy tranquilo, claro.

Era un pueblo muy pequeño, de manera que allí no pasaba nada todo normal. Los domingos íbamos a los bares en Costa de Marfil y nos juntábamos con los chicos y chicas conocidos. Había muchos coches, mucha agitación, pero ahora ya me he acostumbrado.

16- Me llamo Pélagie y tengo veintitrés. Mi familia once miembros. Mi padre se llama Prince, es un funcionario mientras su madre Reine es una vendedora. Kady es mi tía, es una comerciante y Foly es mi tío es un mecanico,

los abuelos se llaman Jocou y Oumou. Ellos viven con mi padre. Tengo dos hermanos, el mayor Hamidou, tiene dieciséis años, es más alto y más listo que yo; el menor, Salifou tiene tres años, no sale de casa.

17- Me llevo Andrea.

El mes próximo habré treinta años. En mi familia estamos cinco personas y soy el primero hijo de mi pariente. Mi padre es un hombre fuerte con una estatura gigantesca. Cada mañana mi madre es la primera siempre despertar para barrer la patio. Fue un día mi madre manifiesta su primera cumpleaños un martes. Ese día fue una ocasión de quedar asentado sobre una silla para mi solo a comer y a beber.

Al anochecer mi padre nos ordena a se lavar.

Mi padre entonó una canción para encantar mi madre se puse a golpear al sol y doblaba esfuerzo cuando mi padre subía la voz.

Quedó boquiabierto y de una figura sonriente a mirar mi madre en ese ambiente.

18- En mi familia somos cinco; Mi padre, mi madre, mi y mis dos hermanos. Mi padre se llama Giscard y es meteorólogo. Mi madre se llama Jeanine y es farmacéutica. Mi hermano Gildas es estudiante en PC (primero año). Mi Emmanuel soy en 1ere. Mi hermano pequeño Erve es en 5e. En mi familia, después de mi padre y mi madre, hay tres chicos. En mi familia el día más importante es el del boda de mi padre y mi madre. Este día fue realmente un día de fiesta.

19- Me llamo Bernard. Me familia vivis Bohicon. Me padre alférez de novio a Agbangnizoun. Este ceremonia ha muy organizado. Compraron los necesitas por la ceremonia. A la vela instalaron los aparatos ante sonorización. Abuelitas ocuparon la cocina. El día mismo, se han habitado muy bien y representaban como sol, hada. Cada una entra en su como por devolverse a la Iglesia. La misa ha muy bien pasado.

20- Mi padre se llama TOSSOU Parfait es un conductor que es largo, sympatico tiene cuarenta y tres años. Se levanta a las cuatro de la mañana cuando quiere ir a viaje. En un día va a tener arena por todo el día y cuando viene a casa. Después se lavando y comido, dorme. Este día se terminado.

21- Me madre es una negociante. Mujer generosa que ya tenía cuarenta, lucha por el futuro de sus niños. Ella es exigente si se trata de trabajar físicamente, ella es gorda, clara con una cicatriz sobre cada una de sus mejillas después cabello largo y negro. A causa de sus negocio, se despierta a las cuatro y se descansa una vez al mes.

22- En mi vida me pongo en una relación amical con una niña que llamo novia. Había decido de venir a mostrar a mis parientes en mi casa. sesgrapeor calle. Finalmente nos somos divorciados.

23- Mi padre es un hombre simpático y joven. se llama ZANKRAN Virgile. Tiene cuarenta y uno años. Es un medico. El se levanta a la siete de la mañana va a servicio y viene a casa y dormir a veinte dos horas de la tardes. Es un hombre largo.

24- Me tía es una mujer, tenía los cuarenta tiene un tez clara de una estatura mediana estirado tiene una buena sonrisa. Es simpático, comprensible y generosa. Cada mañana se despierta a las cinco para hacer las obras domésticas. Es una enfermera. Ya a las ocho se prepara para ir al servicio. Ella viene al casa a las ocho de la noche. Llegada al casa se cuida de la cocina y de la familia.

25- Mi padre se llama TOGNON Théophile y tiene cincuenta anos. Es obrero en una fabrica de Ouagadougou, es muy trabajador y autoritario.

Se levanta a las cinco de la mañana cuando quiere ir a viaje para ir a servicio. Se queda en casa para cuidar de nosotros es muy cariñosa.

26- Mi padre se llama Garba Matchi. Es largo, joven. es un elevador que hay muchos bueyes. En un día conduje sus bueyes. Los bueyes beben agua y comen hierba. Mi padre come el leche de los bueyes por la tarde, conduje los bueyes a casa.

27- Mi madre es una mujer ya tenía los cuarenta. Ella no tiene bastante tiempo, es un policía. Cuando se despierta a las cinco de la mañana para dedicarse a los quehaceres y prepara ir al servicio no regresa más que a las ocho de la tarde.

Es una mujer muy jenerosa, simpática y comprensible. Lucho por el futuro de sus niños./.

28- Mi padre se llama LESSE Felix y tiene caranta anos es obrero en una fabrica de ouganda es muy trabajador y autoritario. Mi padre tiene tres niños. Se queda en casa par cuidar de nosotros es muy cariñoso.

Somos una familia.

29- Mi tío se llama Remy es un cultivador. Tiene dos niñas. Es un hombre que quiere trabajar. Tiene cuarenta años el es fuerte. Quiere sus niños. A la llega de compo. Mi tío es un persone que no quiere rudo. Cuando va a campo llaga la noche se lavaba y comía, tiene una sola mujer que prepara su comida.

30- Es mi tío. Se llema Rodriguez y tiene cuarente años y tres niños se casarse a un mujer. Es siempre y sympático. Es un labrador. Todo sus niños son alumnos cada mañana se despieta a las seis. Trabajo anohecer. Durante el fin de semana, sus niños le ayudan a la campo. Durante las día de mercado no va a la campo. Todo domingo va al eglisa.

31- Mi familia es compro del padrie qual es un hombre trabajo y muy sympatica si madrie es una costumer y domestica. Ella estar muy sympatica y los niños son los alumnos. Mi familia es compro del cinco chica y uno chico. Nosotros vamos en montaña por rezar el día de semana.

32- Ronaldo es tío de mi padre. Tiene treinta y uno años, una cabeza large, cara firme, oeil siempre rojo, tamaño mediana, andares tranquila. Era siempre à servicio a 07h y volve a 12h por agarrar su pequeño almuerzo. A 15h, volverse à servicio y a 18h, volve tout cansarse.

33- Las personas de su familia que yo queré es ma madre, ella es simpática y joven y muy tranquilidad. Un día cuando ella se levanto, ella idán al ducha volver por hacer al cocina por los niños y papá por nuestra vuelta de servicio, después ella descansar.

34- Mi abuelo

Es un mayor hombre que costumbre se despierta a las siete de la mañana. Después se levantar se sienta delante su cámara por ver los actividades de la casa. Fatigado de ver los actividades se levanta y va a su finca por dar a comer a sus animales. De retorno a la casa reponsantarse.

35- Muy de la mañana, mi abuelo despertarse las siete de la mañana por ir a campo. En llegando a campo, mi abuelo comenza a trabajar. El cogo fino las trece y media y volver a empezar las quince a fino las dieciocho de la noche. Nosotros los niños iraban o campos por ayudar en cosechando los maiza.

36- En mi familia, Hay que habido la muerte de una chica que tiene vinti años. Este hace aproximadamente de dos años que estaba pasado este acontecimiento había fallecido después de un peligro saliendo a la noche. Sus parientes habían golpeado por desgracia mata en su hogar. Su hija es bella y hace segundo años de la clase a Calavi. Sus parientes tienen dos otros hijos. Una y uno. Ella es la primera hija. Como la vida es uno absurdo, había muelto. No es bueno salir por la noche porque durante la noche se puede encontrar a personas cosas pueden ocurrir. Pero se puede salir por la noche cuando es necesario.

37- Nos casamos a los veinte años de esto hace ya treinta y nueve años tenemos tres hijos. La mayor se ha sacado con un ingeniero. Son felices ya somos abuelos nuestros nietos, un varón y una hembra tienen respectivamente seis y cuatro años. Viven en el campo en caso de nuestros consuegros, cerca de la fábrica donde trabajo nuestro yerno. El segundo tiene veinte dos años. Está soltero todavía, pero se casará en cuanto termine la carrera. Es pintor ya nuestra futura nuera le gusta la pintura también. Esperamos que sea un matrimonio feliz. Así en sus días siguientes son bien distinguidos para la relación de su vida de la familia. Luego, en los días de ceremonia sus hijos han sometido las mismas ideas y esperamos de días feliz en la familia.

38- Mi padre se llama BABAMONGBA Martin es un hombre fuerte es un conductoro – tiene sus niños – Va a viaje el lunes y viene el viernes es fuerte simpatico y muy joven.

39- Es mi tío. Es un labrador. Tiene dos niños. Se llama Rober. Tiene una mujer. Tiene cuarenta años. Es dos niños son alumnos. Su mujer es comerciante y vende en la grand mercado de Dantokpa. El trabajo anohecer. No trabajo los domingo por que es cristianos. Durante los vacacion los alumnos trabajan con él.

40- My tío se llama Jean. Es una comerción, y tenga cuarenta años. Es muy estatura mediana. Despierta a las seis y va en su llegada para vendar su mercancía. Madruga por ir en mercado. El vende Motors y su verduleros aman el. Es muy simpatico regresa sino a las ocho por no tiene bastante. Regreso cuando a la casa todos los días va en mercado las ochos. Su trabaho es muy dificil. My tío es simpatico. Tenga melena, su cuerpo es negro y su diente son diminutas.

41- En primera posición, los personas de mi familia son: mi madre es una comerciante de divers en el mercado de Bohicon. Vente todo día, este señora es amabilísimo. Mis hermanos se llaman Augustin, Fidel. Augustin es tan inteligente como Fidel. Este chicos tambalearse porque ellos trabajan muy bueno a colegio. Me llamo Yvonne soy alumna de CEG3 Bohicon. Mi padre se llama M. Victorin trabaja al EPP Djidja. El maestro iba cada mañana con son artefacto y vuelve los tardes. El vuelve todo cansar, ducharse. Antes quien el hega nosotros muchachos comemos. Cuándo el vuelve aquella noche mi madre sentada a la mesa para comer e iban a acostarse. Este desplazamiento puso enfermo mi padre.

42- En mi familia, hay doce personas, Piso y Pedro qui tienen respectamente entre once y doce años. El día de sus cumpleaños de sus personales es lunes, veinte de Enero. Este día es un día típico por sus familia y todo están contento de correctamente las diferencias comidas y están contento de agua “bière” y “sodabi”

TEMA 2:

1- Un día celebramos en mi pueblo la gran fiesta tradicional de la ñame. Desde al amanecer todos se preparan a celebrar el final de la cosecha. Mujeres cantan canciones tradicionales. Crece al alboroto, suenan los scilófonos y los tambores en medio de los gritos y las risas. El tam-tam hablador sigue resonado y seguirá retumbando hasta el anochecer.

2- Hoy los padres deciden de entregar su limpios chicas como de mercancía. Sin embargo yo vosotros conte le un de ce hechos.

Un día, asistia a una ceremonia de boda. Cuando la casada, Anna, la chica de Raul no le queria, le novio que su padre él proponia. La madre de Anna oponia pero ce último insistia porque es el jefe de hogar. Desgraciadamente á patio de la ceremonia, Anna rechazable de agarrar Raul como su esposo.

Los dots que los familiars de Raul doble estaba embolse.

En Français

Aujourd’hui les parents décident de livrer leur propre fille comme des marchandises. Cependant je vous raconte l’un des faits.

Un jour, j’étais assisté à une cérémonie de mariage. Lorsque la mariée, Anna, la fille de Raul, l’aimait pas, le fiancé que son père lui a proposé. La mère d’Anna s’oppose mais ce dernier insiste car il est le chef du foyer.

Malheureusement au cour de la cérémonie, Anna a refusé de prendre Raul comme son époux. Les dots que les parents de Raul avaient données serait remboursé.

3- El día, tut el casa era decorar. A cinco de la tarde tut los preparativos eran y en sitio. Se abia preparar del arroz, de la masa... accompagner de bebida. La eposa era muy bien vestir. El eposo abia aportar un poco de tut como nuez de coco, tabaco, licor... los padres de ombre cantaban y bailabamos corazón.

4-Como toda ceremonia, celebramos para atribuir la paz. Por eso, había asistido una ceremonia que se llama “la paz a los ancestros”

Esta ceremonia ha sextantes de nuestros ancestros rezan por el fiador de los diós para reñiar la páz.

5- Organizamos en nuestro casa la ceremonia de la dôte por una fraila. La ceremonia es muy bien los parentes de los mariados aportán muchos cadeau de la mariado. Mi fraila es contento en la casa. La ceremonia es muy bien.

6- El Sábado a 12 de Sptiembre de 2008 yo tuve asistir a una ceremonia de casamiento tradicional de me prima. Tu tuve empezar verso ocho de la noche. Tu el mondo es allí: la familia de la casada, la familia de casado y los intados. En nosotros el boda y hacerse bajo forma de dote. La casada es presencia pero esconde. La familia de casado es allí con los bebidas, de tabaco, de sal, de maleta y un poco de tu. Algunos minutos, la casada vena tut guapa y encantadora. Tut justo después la ceremonia, la fiesta tuve.

7- Entre los días 7 y 20 de noviembre se celebrará la gran fiesta tradicional de la ñame. El anciano invoca a las almas de los antepasados para que participen en la fiesta, y los hombres se reúnen para sacrificar animales, y así agradecer a los espíritus de la tierra su protección y la buena cosecha.

8- Fue en 2007 que assisti a una ceremonia de casamiento tradicionel en Adja Comè.

Llegada de parentesco de hombre en pueblo, ellos cantan; llaman y bailan. Ellos han de differentios algos en cabezar de barreños lleman de taparra dos; sellos de agua; de diferencias bebidas; de paquetes de cigarrillo; zapatos; maletas lleman de perlas, envoltura etc...

A la entrada de familia política acqui derrama agua por tierra. Acqui los hecho sentado. Acqui los dio a beber y poco tiempo acqui pronunciase por algo.

9- El día del boda traditionnal de mi prima, tut su familia eran presenta e incluido el maestro de la familia. Tut era cerca, los diversos bebida, comida...

La casada era muy elegante. Se la esconde en una cuarto. Su novio no era allí pero era representa para los miembros de su familia que son vinier con ½ de sal, del tabaco, de poco de cola, alcohol y también de maletas que contienen: zapato, bolso...

Después la discucúon entre las dos familias, se presenta dos mujer y el acuerdo a la familia del casado de dicen no, y ha aceptar la tercera mujer que es la casada después la ceremonia empezar y la casada podrá alcanzar su casado./.

10- La ceremonia tradicional se hace en communauté y en familia.

Ella se manifieste durante de un fallecido o de una fiesta de Vodoun. A patio de sus ceremonias, los parentes, los fetiches, los grandes señora de la casa son presentes. Sella constituí una grande acontecimiento que hace adelantar la tradition.

11- Como todo ceremonia celebramos para atribuir la paz. Por eso había asistido una

ceremonia que se llama “la paz a los ancestros”. Esta ceremonia ha celebrado en nuestros rezan por el fiador de los diós para rezar la paz. Gracias.

12- En el mes de diciembre hay en mi pueblo una ceremonia. Este ceremonia ha asistido muchos gran personalidad. El maestro de nuestro familia tiene la dirección de este cérémonia. La cérémonia se pasa en de buena situación. Los invitados comen bien a la final de la cérémonia. La cérémonia se termina por la tarde y los invitados van a casa.

13- Un diá celebramos en mi carsa la fiesta traditionnal de mi abuelo fallecido. El día es un día de fiesta el ceremonia. Se descansalla. Un sabado a las diez. Muchos personajes y ayudante asisten el accontecimiento tembien juga los tam-tam traditione.

14- Es una ceremonia de un rey mor. Es un día sacro y trist. Los mujers preparan las comida y bebida por los personas ven en ocasión. Se oir muy de sonido los tam-tams sacro, los llanto. El rey es enterrar tarde en ella noche en compañía los anciano sensato.

15- Generalemente como toda ceremonio, esta una asunto de atribuir la paz en un pueblo. En mi pueblo he asistido une ceremonia tradicional que se llama libación. Vayamos a la mercado para comprar los centimentes de la cocina afin de dar a los ancestros del pueblo.

16- Estaba en dos mes cuatro que he asistido a una ceremonia de liberación de un apprentiz. Todo el familiía de este apprentiz está allí compran regalar. Los cantador cantan. Al final han comido por tarde los invitado van a casa.

17- Un día mi grand fraile hice una ceremonia a su mujer. Todos los personajes de mi familia estan sentado. El hefe de nuestro familia dirige la ceremonia. Los mujeres cantan muchos. Cada persona ha ido en su casa despues comen.

18- Era una veces, tien asistido a una ceremonia de casamiento tradicional de su hermana. Embargo, la familia contraria da de pagnes, de bebidas, de colas, de joyas etc... y le jefe de la familia agarra y pregunta una silencia de oración. Por fin le boda effectu y le casado agarra su casada.

19- En mí familia, una ceremonia traditionnel es hace todo los meses del anô; le mese de noviembre y nosotros celebrán los santos como traditionnal en la familia donde usted ha asistido un día. Una organización se cargo de la fiesta. Nosotros golpen y nosotros bailan del mañana hasta noche.

20- El día de boda de mi hermano era inolbinable. A diecisiete de la hora las cías eran disposado. Los mejors eran sentado en la primera fila. Después los hombres, las mujers lamarse “tanyinnon”. Todos parentescos son presente. Un mayor se levanta por annonciar la ceremonia. Mi hermana entra en el groupo con un gran chillar del assistante.

21- Hoy mi padre deciden de liberar ora propos chica casamiento tradicional en su pueblo.

Ce mauvais comportementemente acarrear la familia está en peligro. Si una chica quiere marirse llevarsela escogera, elegir lui-même.

Mientras que dentro de la vida que estamos darse una chica en moda es dice que envenenar vuestra chica dentro de la casa enemigo de ta chica. No es del todo bien.

22- Me padre y me madre selében los casamiento en Domingo 11 febrero 1988 a Cotonou. Me padre este sin chesse y el hace novela canción en nosotros casa. Nosotros tenemos moundo invitados.

Este día me madre prepara arroz y bocadillos. En la iglesia le pastor bendecio les casamienta. En el cassa, todos glesie vive en la cassa por comer y biber. Me hermano y me somos muy contento por la celebración de esté casamiento. Por este ceremonia nosotros familia estan muy generosa. Porque este ceremonia simboliza la fidelidad des novio.

23- Vienes a 15 de agosto de 2007, yo usted ha asistido a una ceremonia tradicional del fiesta de yam en Toucountouna de mi pueblo.

Ce ancho día sakre y de alegría por mi pueblo. Muy temprano, los ancianos allen en pacer oferta de Dios por las protección del pueblo. Despues de oferta del Dios, los mujer preparan los comida a base de yam, acompañar del carne. Del noche, los ancianos cantan los cuentos acompañar los canciones, los adivinanzas y los danzas.

Yo usted contentar por ocación.

24- Una ceremonia de la familia. En la familia, nosotros celebramos la fiesta dos muestras durante la mese de noviembre de 8 (ocho) y de 10 (diez) del mese por acordarse dos desaparecidos del familia y de mi abuela.

Y en estos momentos, nosotros, nosotros doblan por ellos por su defeint. Una organización es querer de cada lado.

25- Pendiente los vacaciones passado, he asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en mi pueblo es una cosa todo bien por mi pueblo. En effecto la ceremonia se deroulla en país. Los parentos dan la benedición por los casados. El hombre da de los bebidos alcoholicas como Wiki.

De rependente de poco de tiempo de los tam-tam resonian oía a los lejos de los gritos des mujeres de las alabanza quien darian lugar a de los gritos acompagnarse con alegría. Finalmente vi la apariciones en casa de la hija que deben casarse. Los parentos de las familias son contenta y los casados formen un couplo de alegría.

26- Fue un sábado tunante que ha asistido en mi pueblo “Abomey” por la primera vez a una ceremonia de casamiento de mi hermana Alicia y Pedro. Pedro ha querido dar el precio de la esposa. En efecto, en una ambiente músico la familia de Pedro ha venido vez nuestro con muchos de las cosas tal que: sales, tabacos, utensilios de las cocinas, dineros, buasones, taparrabos. Mi hermana Alicia ha aceptido esas cosas y mi familia después. A fines Pedro ha se cassado Alicia.

27- Este día en mi pueblo, esta ceremonia se desarrollaba a la playa pública en la noche. Se activaba de pareja “SIKA y ASIBA”. Los jóvenes instalaban los tam-tam y la baila comenzaba a la diez y dose de la noche. Los avuelos se instalaban a la plaza y el cantante cantaba los nombres de los parientes del novedad marido y del novedad mujer. Entonces, el marido y la mujer vienen en el medio de círculo y bailaban. Así, van encerrarse en el cuarto hasta la mañana. Así, la boda es celebrada.

28- En las vacaciones de verano, he asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en mi pueblo. Desde entonces de amanecer la familia de la mujer se preparía y había un inv trajar Toledo. De repente dentre de poco de tiempo los tam-tam resonían, oía a los lejos de gritos de las mujeres y de las alabanzas quienes daría lugar de alegría y de felicidad. Después las mujeres hicieron su aparición en casa de la muchacha que se casa, ellas trajeron los contenidos de casamiento. Finalmente es la aparición de coches quiere habían llenado de muchas cosas. La fiesta era buena. Los parientes de la mujer eran muy contento.

29- Entonces del celebración de casamiento tradicional, hemos llegado de los parientes de marido con los diferentes colí recomanda por el jefe de familia, de esposa salvo el marido para demandar la mano de la mujer. Al patio de la ceremonia hemos instalación de los convidados.

Después el primer paso de una persona disfrazar representa la mujer rechazar por sus ultimos. El segundo paso de otra persona disfrazar y una vez todavía rechazar.

Pendiente el tercero paso la esposa aparece en seguida. Los aplausos y alegría alisarse sobre los rostros toma asiento a rado del jefe de su familia. Las preguntas son colocar a los miembros de la bella familia de esposa. En fin el vuelta de sus ultimos el corazón todo alegre porque ellos han pudiendo acercar a bien acaba la ceremonia.

30- He asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en mi pueblo y aquí está eso ha desenrollado:

Primero, desde la víspera todas las preparaciones estuvieran ya listas. Segundo, el día mismo animaciones se lucieron de la casa y todo estuvo realmente bueno, instala los regalos. Pero el marido no estuve presente, solo sus padres estuvieron allí. La mujer y sus padres fueron muy contento. Entonces, después de algunos diálogos y chistes todo el mundo estuvieron servir. Después de servicio y animaciones, los padres de marido han posponado los regalos a la mujer en presence de sus padres. Fueron todos son necesario a la mujer. La mujer iré de la casa de su marido en después de días. La ceremonia fue buena y los sensalco de sus benedicciones.

31- Era el mes pasado cuando mi hermana mayor fue casado en pueblo de SEHOUN, nuestro pueblo paternal. ¿Cómo se desarrollando este acontecimiento?

Este día ahí desde la mañana las preparaciones habían empezado por el éxito de la acontecimiento. Hacia 16h las sabios del pueblo, nuestros tíos y tías, nuestros parientes y los jóvenes del pueblo estaban ya ahí. Cuando son las 18h un cortejo de hombres y de mujeres entró en nuestro concessión acompañado de musica. Desde que fueron instalado dieron de las bebidas, taparrabos, sal y de dinero. Cuando nuestros parientes recibieron los presentes, dieron mí hermana a su marido y fue el casamiento.

32- Las vacaciones pasadas he asistido a una ceremonia de casamiento traditional en mi pueblo Zado entre Sophie y Codjo. Los parientes de Codjo han venido con la dote. Los parientes de la moza han acogido buen los

parientes de Codjo. Juntos los dos parientes fistan y los parientes de Codjo han llevado Sophie en su pueblo Zadakon. Era un día del alegría.

33- La ceremonia de casamiento tradicional debe desarrollarse en la caba de la hija (novia). Los parientes del novio vienen preguntar la hija en boda. El día de la boda los parientes del novio dan dos botellas de whisky, una botella de vino de palma, una maleta llena de dos taparrabos a ofrecer a la hija, de un bolsa de sal y de un barreño lleno de bebida según la petición de la pariente de la hija. A dos cientos metros de la casa de la hija cantan para anunciar la llegada. Llegada, verten los bebidos (whisky y vino de palma). Después de eso el pota-voz toma la habla y presente el objetivo de su visita y dan el paquete. Los parientes aceptan la petición y dan su hija en boda.

34- En mi pueblo he asistido a una ceremonia de casamiento tradicional. Para eso hay que haga tramites. ¿Cómo proceder para tal ceremonia?

Un día en mi pueblo ha tenido lugar una ceremonia de casamiento entre un chico y una chica. En pueblos el casamiento tradicional se hace por la dote. Así el chico da a su futura mujer y a su suegros maletas conteniendo taparrabos diferentes. También les da bebidas y varios otros embalajes. Pero ese día, sólo los parientes del chico y de la nuera y los miembros de sus familias respectivas fueron presentes salvo el chico porque es no permitido. En fin podemos decir que para casarse tradicionalmente hay que preparar maletas, comprar bebidas, utensilios de cocina, caserolas y otros regalos.

35- Era viernes a 20 de marzo que mía hermana ha sido casado a uno hombre de su país. Este hombre se llama Pablo. Es un institutor. Este hombre a hacido traditionnelemente casamiento a mía hermana. Por llegar a eso, posedeya. Por la presa de la dote a los parientes de la chica. Por eso ceremonia de la dote Pablo todos esos elementos los que son: cigarete, cola, bebida, sodabi, djin, etc...

Particulieremente ha mi lado: un paquet de cigarete, bebida, porque estoy el alto hermano de la casa. Esta dote es una ceremonia que haga por los casamientos.

36- La semana pasado he asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en mi pueblo Hlassa (municipio de DJIDJA) entre Juan y Paula. Paula es la moza primogénita de Sergio (su padre) y de Zamora (su madre) con quien Juan quiere casarse. Los parientes de Paula han aceptado la petición de Juan pidiendo a él de dotar antes de casarse con su moza. El día de casamiento los parientes de Juan han venido con su mozo a dar la dote al parientes de Paula. Los parientes de Juan se arrodillaban delante de éstos de Paula para recibir la mano de la esposa de su mozo Juan. Es un bueno casamiento.

37- Era el sabada a 9 de octubre de 2007 a veinte horas que oigo un voz. Eran las mujeres carcado del dot quienes bailaban y cantaban con los hombres. Al llegar de estes hombres en una casa, se descargan y piden el padre de la casa. El padre salido. Un hombre dice que es su hermano quien enviarle pedir el mano de su hija. El padre acepta el dot y dice a su hija y de doblegarse a su marido.

38- Para hacer tal ceremonia en mi pueblo, primero la esposa era revestir cubriendo de pañuelo del los rostros. En tiempo la esposa era oculatar pero en medio numerosa persona. A continuación el marido y sus parientes eran venir con los dotes. Se ha pedido del marido de buscar su esposa en medio de los gentes manteniendo un envoltura del embalaje. Persiguió la encontrar y se han besado. Fuera de eso los parientes del marido se han ponido sus dotes. Entonces la fiesta comenzaba, como eso se han casado.

Al final se había hecho una roza tradicional por la esposa y el esposo. Así se hecho una ceremonia de casamiento tradicional en mi pueblo.

39- Primero, la ceremonia comenzó la mañana de buena hora en el lavado del casada. Colgante algunos semanas todos los amigos de la familia habían aportado secretamente sus participaciones para asegurar su éxito. La ceremonia comenzó la mañana de buena hora en el lavado del casada la madre de la casada había salido todos los amuletos de los lugares sagrados. Los padres del novio había aportado una bola de oro en guisa de dote. Todos los regalos hubieron disponido fuera en la tradicional pellejo de cierva.

Segundo, las mujeres habían guisado. La novia apareció toda resplandeciente en patio y todos convidados aplaudió. Después, el novio vino en última posición. A uno tiempo de comida, los dos novios y sus padres se retiraron y vinieron cerca de la pallejo de cierra. La madre de novia puso el amuleto en cuello de novia. Fue el fase decisivo de la ceremonia.

40- Fue un mañana de Julio en pueblo de Sota donde un gran acasamiento ha juntado toda la familia de Fina en el vasto patio de la familia. En efecto, después la visita travieso de un mensajero viniendo de la familia de Dossa el pretendiente, una procesión de mujeres, de jóvenes y de algunos abuelos vinió en una ambiente de canto tradicional traduciendo los buenos cualidades del pretendiente anunciando así el efectivamente de la entrega del dot del casamiento de Fina. Los mensajeros (Porque el esposa no fue presente siguiendo la tradición) después algunos invocación litanica de la familia de Fina hicieron la cuenta rendido de lo que trajeron (ustensilio de cocina sobre todo para Fina, taparrados...) pero el más significal fue sal, tabaco, bebida, cigarro, potassa, fósforo y una suma importante. Un miembro de la familia de Fina comprobaba la dota y declaraba que esto fue justa darando así la mano de Fina a Dossa después de cual todo el mundo da la bendecion final.

TEMA 3:

1- Sobre papel hay chicos apréciare de manera. Los niños que son sobre el papel son alumnos. Hay ocho niños sobre el papel: hay cinco chicas y tres chicos. Estan en una escuela. No son en uniforme. Son de un país African porque tienen un negro teza. Las chicas no hicen coifura. Es bien

2- Sus niños parecen sonriente y ferie. Ellos son tut contente sobre la foto. En la época sus niños ne son instruido al escuela. Están le envian a la aprendizaj En la época sus niños ne son instruido al escuela e muy pequeño. Ellos no supieron ni escribir, ni manejar la escritura de blanco. Ellos estan pa la tuvieron suerte ida de la escuela. Allí ellos están agrupar quizás pasa por fin están envian a la escuela.

3- Hemos constado que hay las gentes que son muy contentos en ese pueblo.

Otro parte, tenemos también los personas quienes han menospreciador quizarse por ellos condiciones de vie./.

4- Los niños de la Photo son africains. Los chicos son habiller en uniforme. Hay un chico es en kaki y los autros es en civil. Hay son alumnos del español. Hay tres chicas y cinco chicos. Los chicas ont les cheveux coiffées.

5- Los niños son de apprentiza de la circulación. Por sus niños puro vida son relajo. Ellos menajan y sus la épaza de la casa. Los niños sus intruido al escuela el envian a la apprentizo muy pequeño. Ellos estában agrupar quizó para envian a la escuela.

6- Los niños que son sobre el papel son alumnos Áfrican. Tiene ochos niños sobre el papel. Hay cinco chicas y tres chicos. No son en uniforma. Los alumnos estudiando 8e en el colegio José de Ancheta que está en la laguna.

7- Sobre este imagen, se ver los niños un poco triste porque al sieclo xxi, los niños no tienen suerte de ir al escuela. Sus padres le ponen al aprendizaje.

Oro los niños deben ir al escuela para le developement de la nación./.

8- Este papel tiene al final un grupo de chicos y chicas. Hay ocho chicos sobre este fotocopia. Son alumnos de un escuela de un país de Africa porque presentan un aira de una persona que no tiene dinero.

9- El siguiente grabado es compro de ocho personas de grabade, tres personnares puerta los mismo viaje. El siguiente grabado es compro del tres chica y cuatro chico. El siguiente grabado es un grabado de familia.

10- Según yo, esos gentes son los pueblecitos. Hay otros quienes estan contentos de otra parte, estan hira parte, estan hira porque ellos condiciones de vida. Son disgracias viven en la miseria.

11- La escaner nosotros presenta muchas de personas quien están derecha benefica como un árbol frutal. Él tiene dos hermanos y hermanas.

Embargo, la escaner nosotros mostra le gbolal des individuos en una sociedad. Ese quien es muy important.

12- Por describa el siguiente grabado y comente brevemente la escena, nosotros decirán que ellos dos personajes que están al lado de dos otras yo también el fila y al lado que el en primera fila dos grans y dos poco, dos chicos y des chicas en al grabado.

13- En este grabado observamos, los niños debe ir a la escuela. En este grabado, todos niños no son contentos. Otras son triste y otras son alegría. Para que los niños no querer ir a la aprendizaje. Hace falta crear un cadre por los huérfanos.

14- Par rapporte con relación o comportamientos qué nosotros observemos desde luego esquema el nosotros reloj que parmis ces niños, el en ha qu'elles son contento, d'autre (otra) son triste. Ces niños son necesidad ayuda porque han vendido su casa de su vida es peligro. Necesidad natural contardar libertado.

15- El grabado nos presenta ocho niños negros entre los cuales hay tres chicos y cinco chicas.

Unos están en uniformes otros libremente vestidos.

Están de recreo y detrás de ellos, una maestra para. Otros juegan en el patio. En general están todos contentos.

16- Esta imagen nos enseña una escuela primaria en la que están de recreo los alumnos. Se nota que hay cuatro chicos y cuatro chicas. Las chicas están en uniforme y los chicos vestidos libremente. Están contentos porque se divierten durante el recreo.

17- Este grabado nos presenta los alumnos en el patio de recreo. Detrás de los alumnos vemos las clases y un árbol, un poco más lejos hay un grupito de alumnos charlando. El grupo de alumnos se constituye de ocho personas entre los cuales cinco son chicas y trece chicos. Están todos contentos por que es el momento de divertirse.

18- La imagen que estamos comentando nos presenta niños en una escuela durante el recreo. Entre ellos tenemos tres niños y cinco niñas ciertos uniformes y otros de paisano.

Se nota que todos los alumnos están contentos y que nos permiten decir que el porvenir promete.

19- Este grabado nos muestra niños entre los cuales hay tres chicas en uniforme, un chico en uniforme y los otros no. Están en el patio de recreo de una escuela.

Detrás de ellos notamos la presencia de otros alumnos que se divierten. De la misma manera observamos las clases. Todos los alumnos están contentos.

20- Sobre esta fotografía se pone de relieve una sesión de recreo en una escuela. Entre los alumnos hay cuatro chicas y cuatro chicos. Algunos están en uniformes otros no. Cansados se divierten están todos alegres y salen en sus caras.

CLASE DE QUINTO, Muestras de lengua escrita

TEMA 1:

1- Soy moci en una familia constudio de un padre una madre mi tres hermanos. Entre mi tres hermanos, tengo dos pequeños hermanos y un grande hermanos. El menor se llama Audace y los dos otra son respectivemante Otis y Boris.

Audace con su pequeña estatura su cabeza un poco puntiaguda, oreja un poco ancha de los pelos negros y cuerpo se descansa su de las piernas un poco fino.

Es un hermano de tiz negro que quiere el futbol por eso, encanta el. Porque quiero también el futbol.

2- Cada mañana, mi abuelo se despierta a las seis de la mañana para ir a campo. El tenía una tamango generosa y hay muchos dinero.

A campo, mi abuelo trabaja de seis a siete por la noche. Mi abuelo no tiene bastante tiempo, como a la casa. El como ir las doce (del mediodía) De dieciséis de octubre de mil novecientos setenta y cinco, mi abuelo está muy joven trabaja bien. A la casa quiere todo los niños qué menos. Los niños que vaya bien o que disfrute y enhorabuena. Por la noche, el nieve está nublado. Se espera lluvia para mañana. Hace buen tiempo o hace bueno iramos hasta pronto o nos vemos mañana. Muchas gracias mi abuelo gracia por su ayuda. De nada los niños.

Hasta luego o

Hasta ahora!!

Gracias!

3- Nuestra casa está componer excepcionalmente de la familia moderno. Nosotros quedamos componer de padre, madre y las descendientes. Nuestro padre es seño a la universalidad mientras que nuestra madre es una commerciante. Los parientes están queren y nosotros satisfacen en todos los necesidad y nosotros estuediamos para nuestros futuro porvenir y también todo la familia es conjunto.

Nosotros comemos conjunto.

4- Tengo una familia que es componido de cinco personas. Mi es mayor. Mi cuatro hermanos son Prosper, Rodrigue, Ornella y Jules. Esta familia pequeña ha también un padre y una madre. Somos de numeros cuatro que frecuentan. Mi soy en 2nde A, Prosper en 3e, Jules era en 4e y Ornella en 5e. Mi padre es un conductor y mi madre una comerciante. Cada vez, vivimos en la mismía casa, pero un día nos parentes son ir en viaje con mi. Llegamos a la casa a medio-día. Rodrigue llega en la tarde a nueve horas de la tardes.

5- Mi tío es un labrador. Tez noir, ya tenía los cuarenta, de una estatura mediana, simpático y comprensible. Ya a las seis se despierta y ya a las ocho esta en el campo. Todos los días, anochece.

6- Estamos en mi familia más cercano. Somos dos jóvenes en nuestra familia cercano. Soy un chico y mi segunda es una chica. Somos alumnos. Despiertamos temprano, a la cinco de la mañana de un Jueves. Mi madre despierta para preparar un almuerzo rápido. Personalmente yo aprender y ducho. Mi segunda revisa pequeño y se duche. Mi padre es un obrero quiene edificase los pisos. Mi madre vende en el mercado. Después desayunamos y salimos todos para ir cuidad. Fue un días prodigioso. Todo estaba lleno de significación.

7- En mi pequeña familia, hay mi padre, mi madre y nos los niños. A la mañana, cuando se levanta mi madre se ocupa de su niños. A la 6h de mañana, nos duchamos para ir a la escuela. Después tenemos de nuestro padre nuestros dineros y el nos conduce a la escuela. A mediodía madre nos cocunar. Cuando hayamos a la cama y antamos en collaboracion.

Después ha yantado tenemos un respiros. Asi sa cocina para ir al escuela. A la cinco horas de la tarde, llegando a la casa, aguchamos a mi madre para concinar por la tardes. Aprendemos nos lesiones con nuestro padre. Se come y duerma.

8- En me familia, me quiere me madre mas fuerte que todo las personnes de me familia. Ella es muy simpatico y joven.

Un día, e ir a ver ella quiéne es una venderdor de tomates al mercado.

Por que los clientes viennes, Ella decí: “Vienne, vienne, Señor y Señorita, me tomates están los maduros y son los mejores del mercado. Dado usted este suerte y vienne comprar me tomates”

Quando un cliente vienne, ella recibí buen este cliente y le cliente decí: Cuánte están los tomates hoy?

Y me madre decí: A quínientos francos y cliente decí: Este muy barato y comprar los tomates y decí: muchas gracias.

9- Su mi familia nosotros somos ocho, mi padre dos chico y dos chica. Ninguino su mi familia parmitos nosotros muchachos a ya maria. Mi madre vendre de diverses en el mercado de Bohicon.

Nosotros somos alumnos y van en collegio CEG Covè.

Un día mi madre se leva muy mañana y ell va a la toillèto y prepara de nourritiou par familia y ver en mercado, y viene en el la casa en soiré y madre viene en el casa muchachos son contento.

10- Soy nacida de una familia moderna, llamo DJESSOU Grácia, Soy alumna en 2nde AB en Colegio CEG3 Bohicon tengo dieciséis años. Mis padres son del Edad media.

Mi padre se llama Mr DJESSOU Raymondo es director de escuela. Mi madre se llama Da Silva fleurice, es comerciente tengo tres hermanos se llaman Ezechias, Honorat y Evariste y dos hermanas. Estella y Gloria Ezechias, Estella y Evariste son estudiantes pero Gloria y Honorat son alumnos en CEG3 Bohicon.

Formamos una familia Feliz.

11- En mi familia nosotros somos diez mi padre, mi madre mis seis grandes Señoritas y mi yo me soy le pequeño en mi familia moderna. Mi madre es una comerciante mi padre es también comerciante mis seis Señoritas, cinco acompañan madre en el mercado y una es cocinera. Es mis seis señoritas quien hacen los trabajos domésticos ante dejar la familia para los trabajos la mañana. Y mi yo me Soy sobre alumno en mi familia y en la mañana yo hago aunque me lavar yo fui el colegio.

12- Si mi famillia nosotros somos ocho mi padre y madre dos chicos, dos chicas.

Ninguino en mi familia parmitos nosotros muchachos or mari. Mi madre vendre de sos en el mercado de Bohicon me yo soy allumno en collegio CEG3 Abomey.

En el familia era un oncle que es buy bueno largent. Un dia el manifesta et los manifestation commenzo en el casa Oncle portoto son nosotros et cranate y tu bueno sapé

Las amis viennent sur une familia.

13- Mi padre es un hombre fuerte, largo, simpático; es un conductor que tiene cuarenta y uno años. El se levanta a las cuatro de la mañana cuando quiere ir de viaje.

Un día que alcance a la llegada prendo su camión y quiere ir a tener arena su camión descompone. Chiama un mecanico que repara el camión que trabaja. Permita a mi padre a trabaja correctamente durante todos los días que hice allí. Viene a la casa cansado. Sacamos algua de poco y nosotros padre se lava, después dormido nosotros paseamos con su compañía.

14- En mi familia, vivimos muy caluroso. Mi familia es compoñida de mi madre, mi padre y mis hermanos. Mi madre es una comerciante y mi padre un enfermero de estado. A las cinco heras de mañana, rogamos a Deos. Mis hermanos y me hacen los trabajos domesticos.

Vamos a lavarse a seis y después a ir a la escuela. A mediodía salimos de escuela por la casa para desayunar.

15- En mi familia comprende padre, madre, sobrina, sobrino. Mi padre se llama Albert. El trabaja l'ONAB. Mi padre se leva. El prende agua y lava figura. Albert tiene cabeza, brazo, pequieno, respamdo, nariz, radillas. El es rabia. El es hincha de balonmano. El valuntan dar su chico ne quiere. El es... de la forca tradiciones. Su chica refusar de se mujer de este chico en un población. El abluelo es totalmente doler. Este desafiar es a la base de su madre porque cada día el se meté en reflexión en tristesse.

16- Mi familia es compoñido de ocho porsonas que son: mi madre, mi padre y los niños.

Cada mañana, cada vez que nos levantamos a cinco de mañana, en colaboración, rogamos a Dios y depois cada una persona tiene su cuaderno par leer lesons. Todo el mundo debe cepillarse los delientes. A las 6 horas de mañana, habemos la acostumbre de doucharse.

Mi padre es obrero en fabrica. A las 7 horas de mañana va al trabajo y llaga a la casa en la siete de tardes todo cansado. En mi familia, hay la paz, el alegre, el simpatidad. Vivimos en alegre. Es una buena casa de vivir en familia.

17- Soy naci en una familia consutado de un padre, una madre, una hermana y tres manos. Tengo dos pequeños hermanos y un grande hermano. El menor se llama Andrea y los dos otro son respectivamente Pierre y Firmin.

Andrea con su pequeño estativa, su cabreza puntiagudo oreja un poco se ancha de les pelos negros y su cuerpo se descense su de los piermos un poco eño.

Es un hermano de tiz negro que quiere el futbol. Por eso, encanta el. Porque, quierro También el futbol.

18- En mi familia poccédo un albuelo un poco más longue, los oreillas layes y un poco tenaz. Los eses enfoncars en les hurbruites. Un dia su chico hace déshonora. El voluntan dar su chico a una chica que ello chico ne quiere. Es el ... yor de la Forca tradiciones. Su chica refusar de se muyer de este chico en un población. El abuelo totalmente doler. Este desafiar es a la basé de su moré, porqué cada día el se meté, en reflexión, en tristesse.

19- Mi tío se llama Bello Seydou, es un cultivador. Tiene dos niños. Es un hombre que quiere trabajar. Tiene cuarenta años, el es fuerte. Quiere sus niños. A la llegado de campo. Mi tío es un personne que no quiere rudo. Tiene muchos ouvriers que ayudan el. Es un hombre que no se repaso.

20- Una familia doné nombre es "LOUGOUDOU". Ella familia que es construcción en l'interioré de la villago de ZOUNGBO-BOGON. Ella es grande que le familia destro de le villago. Ella comportinté algunos casa. Ella es triste por del grande unduvo que le esta Dah LOUGOUDOU y una grande mamá que sepelida "ADONON", y del grande hermano y hermana cuando: Bertin, sérphine, Janvier, etc.

21- En mi familia comprende mi padre, mi madre, mi tío, sobrino, sobrina, hermanito maricón. Cada mañana, mi madre barse la casa se cepillarse los dents se lava e ir au service. Mi padre se cepilarse las dents, se lava e ir au service. Otras ayudar a hacer otros trabajos domestico. Mi madre es policía a Cotonou y mi padre es gendarmeria a Cotonou. Mi soy alumna en colegio CEG3 Bohicon. Yo me llamo Medard yo tiene 17 ans. Mi tío, sobrino, sobrina eres ocho.

22- Soy naci en una familia constituido de un padre que es un enseñante, una madre que es comerciante, un gran hermano, dos pequeños hermanos y una pequeña hermana. Etemos todos de los alumnos. Mi hermana es alumna en colegio CEG1 Bohicon en 4eme. El benjamín es en clase de CM2 a Houdonho. El segundo hermano es en 3e en CEG3 Bohicon. Mi grande hermano es un militar, yo mismo, soy alumno en 2nde B en CEG3 Bohicon. Cada mañana, el benjamín después el desayuno va al escuela.

23- Mi familia es una grande familia es comprender mi padre, mi madre y una chica, un chico. El interno mas humilde y uno de los más pequeños era palacios. Había venido de una aldea de la cordillera; leía penosamente y no entendía bien el castellano. Era el único alumno del colegio que procedía de un “ayllu” de indios. Su humildad ayudarle a estudiar, inútilmente, no lograba comprender y permanecía extraño, irremediamente alejado del ambiente del colegio, de cuanto explicaban los profesores y del contenido de los tenacidad invencible.

24- En mi descripción hablaré de mi madre que es una persona de mi familia.

El mañana, cuando ella se levanta de su cama de costumbre, roga a dios antes de ducharse.

Después eso, se verti para ir al mercado.

La tarde, en siete y media llega en la casa por cocinar a comer por su familia.

Después esas cosas, todo el mundo se acuesta al cama este eso que hacer mi madre de un día.

25- En mi familia hay muchas personas de las cuales mi madre es la que está muy cercana de yo. Es una mujer muy elegante y bella. Es comercial en el mercado de Bohicon.

Su marido si no mi padre se llama André et ella se llama Denise. Tienen dos niños de los cuales yo y mi hermanito Gérard. Érase una noche ella nos trajo del mercado un buen alimento que desayunábamos juntos con mi padre. Fue espagueti con pan que comimos con un apetito verdaderamente asombroso. Mi madre es una persona muy sencilla a quien quiero mucho.

26- Mi familia ha compuesta de cinco personas:

Me llamo Immaculée HOUNYO y tengo dieciocho años. Estudio en un colegio del centro de la ciudad. Mi padre se llama Anatole HOUNYO y tiene cincuenta años. Es obrero en una frabrica de Bohicon, es muy trabajador y autoritario. Mi madre Colette es más joven que mi padre, tiene treinta y ocho años, se queda en casa para cuidar de nosotros, es muy cariñosa. Tengo dos hermanos, el mayor, Robert, tiene veintiuno años, es más alto y más listo que yo; el menor, Salifou tiene tres años, no sale de casa y siempre está jugando. ¡Qué suerte tiene! A mi hermana Sita la quiero mucho tiene siete años, es muy guapa y ayuda bastante a mamá. Somos una familia feliz...

27- Soy de una familia "HOUEGBELO". Esta una familia moderna compuso de mi padre llama Julien. Mi madre llama Janviete, una hermana y dos hermanos llaman respectivamente Serge, Thierry Y Juda. Son alumnos levantan las seis de la mañana barren la patio, lavan, preden su desayuno y fueron al colegio. Vienen a mediodía y salir a trece era punto de la tarde. A la siete era punto de la tarde legan a la casa y es seguien día.

28- En mi familia, hay muchas personas qui son en mi familia como: madre, padre. Ellos oien para dar la de nuestros Como nuestros los niños. Nuestros los niños, nuestros somos de cinco. Dos niños son alumnos y los tres niños son labradores. Yo que mi padre es labradores.

Estas cuatro ien en granja remoto a ocho horas y revien a la casa diecinueve en el mes de mayo.

La madre es comerciante en el mercado de Bohicon de ocho a veinte horas. Nuestros los dos niños son alumnos que venimos a siete a doce horas y segunda a quince a diecisiete.

29- Impresionista a las personas de su familia más cercana y también una vida típico en su vida. Por eso insistentemente más cercana además en su familia hizo un comportamiento mejor. As personas se identificas por su muetro típico imprescindible luego en su familia sus padres y madres llaman la atención con su obedecer. Pues en la vida las personas marcar un día típico de su familia. Hoy la vida es importante por un hombre tienen una actituda buen y respetando sus familia quién compras su madre, su padre, su señor y todos los hombres por en el mundo. La familia hace fueta necesita un típico entre su familia parental y su familia maternal aquis familiar por todos.

30- Soy de una familia quien componerse de sus personas.

¿Cuál descripción puedo hacer de cada personas de mi familia?

Tengo un hermano y dos hermanas. Somos todos joven. Mi mayor hermano tiene veintiséis años, mi primera hermana tiene veintitrés años, la segundo tiene veinte años, soy el pequeño niño del familia, tengo diecisiete años. Somos alumnos, por consiguiente vamos al colegio.

Mi padre tiene cincuenta cuatro años y mi madre tiene cincuenta años, son vejo. Puedo también describir un día típico en mi vida. Ante de ir al colegio, me ducho, y voy al colegio andando.

31- Mi familia

Mi familia se llama AVOUN-HOUENON. Es una familia noble que se encuentra en barrio de Tindji. Los miembros de mi familia son simpaticos trabajadores sobre todos. Esta un chico es turbulente en aula su maestro castigo.

El chico es no respectamente y hace una actitud no normalmente en mi familia el chico es no simpatico y no image. En mercado yo encuentro una chica, la chica es simpatica porque ella trata buen y image buen yo quiero la chica su comportamiento es respectamente.

En mercado la chica ayudo me para ir con su casa tú te presento mi su familia et los amigos yo también como en la casa de la chica.

32- En mi familia pequeña de nuestros; de nuestras madre; mis hermanos y mis hermanas yo me proponer de hago la descripción de esta pequeñas familia.

Nuestro padre es un hombre mayor de cincuenta años. Pero que en realidad presente una aspecto de un muchacho que es mayor de venticinco años. De una estatura mediana y de matiz claro. Es un hombre que tien una bueno reputación. De más mi madre es también una mujer que presente una aspecto de una muchacha que tienne venticinco pero que en realidad tienne cuarenta y cinco años. Ella es una muyor de una belleza africana. Mi hermano mayor ressemble a nuestro padre y mi hermana ressemble a nuestra madre. Pero my soy de costa de mi padre solo que yo soy más claro que lui. De más entre todos mis hermano y hermana es la más menor que admiro. Ella es una chica que comprende los situations que se presentan y dara las buenas respuestas del pueblos que tengo en la vida./.

En la vida el personas entre vivimos no sonne todas de personas simpatico, es porqué debemos tener una personas en que contar.

33- En la familia de mi padre, les hermano menor sellamo Roberto Torres. Venía con frecuencia en nos cas à Benin a Bohicon. Habitado en Espagna precisamente a Madrid. Es un hombre buen amable y de teindre bronceado. Medida un metro y medio (1,5m). Con frecuencia en cuanto el venia en nos casa, hace costumbre cantar las cancións en España. Y un día solicitado que se quiere hacer más tardo ya que iba todavía un simplo estudiante. El me respuesta que en españa, el s'inscribir en un groupo de canción y deseaba cantar más tado. Entonces estar en su apogeo y en trabajan el hace salir su primero álbum de disco titulo "Guatanamo"

34- Mucho tiempo en mi vida vivían un hombre y una mujer llamados Paul y Mariette. Tenían un chico con quien Vivian muy feliz autocar el chico era un alumno brillantísimo quien les colmaba la alegría séra el único quien se encargará de sus padres. Un día a la vuelta de la clase el chico tiene un accidente y es fallecido immediatement. Después de la presa de conocimiento de esta novela Paul y Mariette se volvían desgraciados.

35- Mi tío Antonio es un hombre de una estatura mediana ya tenía treinta. Físicamente tenga tez clara. El va trabajar dentro de industria es un hombre simpatico y joven a la mañana el saluda pueblo de la familia.

36- Es mi tío. Mi tío se llama Alfred. Es un conductor, tiene cuatro niños: dos chicos y dos chicas. Trabaja todos los días de ocho de la mañana a dieciocho. El tiene cuarenta años. Es un cristiano. Va a catholique todos los domingos con su pequeño familia. Su casa es al lado de su servicio.

TEMA 2:

1- Estaba un tarde en mi pueblo donde Cossi quería casar Assiba tradicionalmente. Esta tarde, mismo Cossi no era venido pero más bien sus parientes. La ceremonia comenzo por los animación. La gente cantaron y bailaron. Los parientes de Cossi habían traído muchos regalos en las baldes recubrido por los alfombras. La mujer que casarse aparecio con un velo de cada su cabeza acompagnado de sus tías. Esa última ha devolvido a sus suergros y la fiesta continua hasta la mañana.

2- El casamiento tradicional es una realidad tomado en serio entre las costumbres africanas. Antes que fundar un hogar para vivir conjunto, los novios tienen que hacer necesariamente el casamiento tradicional. Un día, por la tarde, los padres del novio llevan los regalos recetados por la familia de la muchacha en su casa: bebidas, sal, dinero y otros productos. El jefe de la familia (llamado Dah) pregunta a la novia si pueden recibirlos. Después, una tía de la familia de su esposo le aconseja y le dice también unas bendiciones. Antes que vivir conjunto la primera noche, ponen un pañuelo sobre la cama. Por la mañana, si se dan cuenta que hay sangre en el pañuelo, eso es el signo que la muchacha es virgen.

3- Una tarde la Comit Casamentera se presento con una dote abundante. La alegría se leía en las casas. A eso de las cuatro de la tarde los parientes de la novia ya están dispuestos para acoger a los comitiva casamiento.

En una silla observaba con curiosidad a la gente en sus desplazamiento. Primero los sabios y los padres de la novia se dedicaron a la presentación de los padres del novio con la dote que ellos entregaron. Dicho dote está compuesta de unos ingrediente simbolus tales como telas, bebidas, tabaco, sal, colas joyas lilerillo y una importante cantida.

Por añadidura han escuchado al porto voy de la Comituvo casemientera quien de modo oficial pidio con humildad y cortesía la mano de la novia para novio. Afortunadamente la dote ha sido aceptado después unas litanies y ceremonias rituales afines de casamiento tradicional de mi pueblo Kpanouian. La novia en su sitio secreto oía los ruidos de los sabios durante la bendición nupcial. Unas canciones atractivas y bailas afines al casamiento y agrementaban a las ceremonias en aquel entonces. Fue por primera vez que asistía así a las ceremonias casamenteras los cuales me dejaron tentos añorangos muchos recuerdo.

4- El casamiento es un acto muy simbólico que une un hombre y una mujer por la mejor y por la peor. ¿Cómo este se hace en mi pueblo?

Desde varios años de noviazgo la familia del hombre hace una petición con la fecha. Solo los vienes son reservar por la ceremonia del casamiento. Dos días antes la novia he plagiado. No mira donde estar. Se da un polvo por teñir sus pies. Después le lleva en su casa. No sale hasta vienes. La noche de vienes los jovenes, la familia del novio y otros personales vienen buscar la futura señora con los cantos y los bales acompañandolo a la casa de una señora escogida por este rito “el baño que pone fin a la juventud”. Siempre con los cantos y tam-tam la casada he conducido a la casa de su marido. La fiesta contunua con los amigos de la casada por una semana.

La casamiento es un importante responsabilidad hace falta preparar antes hace. Es muy interesante la casamiento tradicional./.

5- En mi pueblo ha tenido lugar una ceremonia de casamiento tradicional entre una joven mujer y un joven hombre.

El día J la dote tuvo lugar en la casa de la mujer y reyna la familia de la mujer y lado del hombre: viniendo a la celebración, la familia del hombre aporte de los tejidos por los suegros de las maletas de las bebidas alcohólicas de dinero. Ha celebrado en el lugar del culto llamado “Adjalassa”

6- He asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en mi pueblo. Era muy interesante. Cómo se pase? En primer lugar, los padre del hombre vienen a casa en la familia de su bonita hija con de los elogios por cualificar

la hija. Viniendo amenar de los paquetes por poder ofertar a los padre et los cuñado de la segundo familia y mucho otro casa a su belleza divina: cola, el selo, licor, de champaña, de pagno, por significar que la hija a la bienvenida en su familia. Es el dot. Desde este día que he asistido a esta ceremonia de casamiento inoubliable, querría vivir y hacer vivir desde los más pequeños hasta los más grandes. He vuelto a hablar mismo mundo. Muchas gracias.

7- Ese estaba un día que hubiera asistido a una ceremonia de casamiento tradicional. A ese lugar, no había el marido presente según costumbre.

Primero el familia del marido era enviado para entregar las equipaje y preguntado de después su mujer. Pero antes de que no reciban su mujer, deben pagar una suma predicho para la familia de la casado que significaba que allí donde la casado viva es aquello y que se no podía ser a pie. Así que se vinieran la primero y la segundo vez se los expulsara después la tercero vez me sus dicho que debían ser cacho pegando una segura suma. Por fin después eses tres viajes la familia de la casado envía la mujer a la familia del marido todo la cubriendo con una

8- He asistido a una ceremonia de casamiento tradicional en mi pueblo. Cuento este acontecimiento.

A principio de la boda, los padres del novia son venido con regalos como cebollas, sal, licor, joyas, oveja, y otros. Cantan y bailan. Cuando han terminado de cantar y de bailar, han saludado los padres de la novia, cercado del jovens de barrio y la novia, muy serio cerca de su madre sonrío su novio; y han dado los regalos. Los padres de la chica son muy afortunado y agaden los padres del chico. Y el chico besa la chica. Ahora el chico ha casado la chica y los padres de la chica ordenan el chico de marchar con la chica y es la fine de la boda.

9- Lors de la ceremonia de casamiento tradicional, dieron la dote a la mujer. Esta dote contenó de dinero, valijas de tapparados, joya. Cuando su(s) madastra, padastra, cuñada y cuñado vinieron a ver la mujer, parentes de la mujer cerran su rostro por que no conocieron la mujer. Es después que la mirán de hito y es una fiesta que se passe todos mundo debieron y comieron. Pero, su hombre no vino a esta fiesta.

10- En mi pueblo ha asistido a una ceremonia de casamiento tradicional. En primero lugar ha visto la mujer quienes venido en sus parientes para los ver. También, fue a presente las tantos de la mujer es dici que los parentes del hombre quienes cantan y quienes han presentados el dote a los parentes de la mujer. Sus parentes han tomades cada cual las partes y han dicho a el hombre que pide venir tomar su mujer. Fue la fiesta.

11- Este evento se tiene a Dunia, el pueblo de mi madre.

Era la tarde y todo el pueblo estaba alrededor del palacio público. Aquí y allí, nosotros podemos ver a las personas llevar el mismo vista con una señal que ellos apoyan y bendicen el evento. De repente venga fuera de un poco la oscuridad del árbol del mango un grupo de mujeres y entre ellos una buena y bien vistía de la muchacha. Era Laurenda, la princesa del pueblo. Al otro lado del patio, viene otro grupo pero este tiempo aparece claramente que era Mauricio, el señor del pueblo. Después de veinte discursos de los minutos de ambas familias, hacía la nueva pareja, se invitaron Laurenda y Mauricio a compartir un beso antes de que ellos se admitieran en el cuarto de la novia para notificar la virginidad de Laurenda. Desde entonces la familia de Laurenda no era jubilos, ellos eran un poco el pedazo el esperando tranquilo para el problema. La puerta estaba

cerrada y aproximadamente diez minutos después, un lamento sale de la casa, era Laurenda. Tassinon entró en el cuarto de la novia y viene con una camahoja blancos con sangre. Era el orgullo de todos su familia. La madre de Laurenda estaba ahora muy orgullosa. Su hija es pura, intacta.

12- Los 28 septiembre pasado una de mi hermana ha sido tomar en casar. Antes el casar mi hermana devuelve bella. Pero entonces de la ceremonia his suegros vienen en cantando y llegar mucho cosas tal que sal, barreno, plato, bebida (asénécon) dubonnet, gin, rome después han bailado. De repente venga fuera de un poco mango un grupo de mujeres y entre ellos una buena y bien vestía a la muchacha era Myriama, la princesse del pueblo. Al otro lado del patio, viene otro grupo y es la fiesta.

13- En un primero tiempo, presenta el humbre a la familia de la mujer. Habla de las lay de la familia de la mujer a el humbre. Presenta a el humbre muchos mujer y elige que quiere. Luego los dos familia cantan y el humbre da dinero y otro vevida a la familia de su mujer. Este ceremonia de casamiento se deroular como eso porque el humbre y la mujer son todos de la mismo región, precisamente son fon. Una vevida que se llama "Assédékon" es necesario por la ceremonia de casamiento. Esta vevida para decir que esta mujer no es libro. Es novia y que se aproxima sera arañar.

14- En esta vida, la union de dos familias se passa por la casamiento tradicional. Es por esta razón que la casamiento tradicional es importante. Hemos la tacha de contar este acontecimiento tradicional. A esta ceremonia la mujer es vestir como una princesa. Es un grande día por ella. Primero la gente de su hombre arriva; con los cosas que constituan la casamiento tradicional. Cantando las melodías por que la nueva familia es contente. Los cosas se constituan de: las bebidas, las colas; la madre política viene con las perlas, las taparrabos por dar a la mucha. Segundo salir uno, dos, tres mujeres; couvrir la cara con un taparrabo.

Los mujeres de la familia opuesta devolvieron un mujer luego dos mujeres. La comitiva casamentera devolvió un mujer qui no es. Por finir la mujer salo con un taparrabo en su cara. Tercero los padres aceptan los cosas. Demanda à la mucha si ella acepta las cosas? Dice si: sus padres lo demandan si ella es por esta casamiento tradicional. Al fin los dos familias se unien y la mujer y su hombre se casan. La casamiento tradicional es muy importante en pueblo Africa.

15- Hay una ceremonia que hace de pensar todo el mundo hoy en día es el casamiento tradicional. Hemos seguido una grande parte de eso en mi pueblo la vez pasada. Vamos a contarle este acontecimiento.

Comienzo, una muchedumbre emocionada cantaba detrás para acompañar la joven chica. Esta muchedumbre acompaña la joven chica hasta en la casa del hombre tienen cada una su balde llenada de muchos objetos cómo las bebidas, las taparrabos y muchas otras cosas. Sin embargo, el soltera aguardaba el acontecimiento que es este casamiento tradicional. El hombre estaba a la casa cuando llegó la muchedumbre. Sale para alojar su joven mujer. Estaba una grande alegría que anima las dos familias. A la llegada, han ingresado el agua sobre la tierra para aguardar su mujer. La muchedumbre ha cantado, han también comido y estaba una gran fiesta que ha terminado eso acontecimiento con muchos regalos por los padres de hombre. Estaba los regalos en metálico.

16- La ceremonia de casamiento tradicional es una necessita.

El novio no asistido nunca la ceremonia casamiento tradicional. Los padres de novio viennen a la casa de la munchar. Los padres de novio viennen con las cosas muy importantes por la familia y la por la munchar. Los padres de novio dan las cosas a la novia. Los padres de novia demandan a la munchar si ella acepta las cosas que amenan los padres de novio. La novia confian la muncha del los padres de novio. La novia dice si. Los padres de novia confian la muncha de los padres de novio. Los padres de novio son contentos. Entonces la ceremonia de casamiento tradicional deber precedar la casarse.

17- Este evento tiene a causa pueblo de era la tarde y todo el causa estaba del palacio allí. Aquí y allí nosotros podemos ver a las dos personnas. Lleva el mismo visto como una señal y ellos apoyan y benedicen el evento. De repente venga fuera de un poco la oscuridad del arbol del mango un grupo de mujeres y entre ellas una buena y bien vistia a la muchacha verboys. Al otro lado del pation viene otro grupo pero este tiempo a parece fluramiento que verboys, el señor del pueblo.

18- El casamiento tradicional es un casamiento que se hace en los pueblos. El novio no asistido nunca a un casamiento tradicional. Sin embargo la novia con sus padres y amigos de novio son presente.

Los padres de novio traen todo el necesito por el casamiento tejidos, taparrabos, bebidas, alcoholices, zapatos, platos, baldes, “Noris de cola” y muchas otras cosas. Grupos animaciós con los baillars animan. Casamiento tradicional se hace en la noche. Final de animaciós el representante pide la mano de la chica y hacer la presentación de regalos con dinero.

19- El martes a 28 de abril de 2008, he asistido a una ceremonia de casamiento tradittiona en su pueblo que llama Tonnifa. La chica era mismo que su novio. La familia de novio era muy rico. Yo tardes, las personas habían venido muchas. Las mujeres habían preparado los carnes de puercos y de buey. Los sonidos lo tantán sonían. Era una gran fiesta. Un acontecimiento que ha quedado en corazón. En la tradición, debe pasar el chica antes la chico. La chica estaba sobrido del vela blanca, acompañado las tías que llevaban sobre su cabeza los maletas llenos de vestidos. Los hombres y mujeres estaban contento. Los viejo y los jovens admirían con alegría. Todo mucho contento. Yo también estaba en feliz.

Después la ceremonia han bebido y comido. Habían bailado del comido del también. Estaba contento. La fiesta estaba buena.

20- Desde la mañana oye las mujeres cantado, las unas animo limpiar las mamitas, otras animo preparar los varios plato. Es los preparativos por la ceremonia de casamiento tradicional de ellos humano. La particularidad de este acontecimiento es que la prometida. Dicho de otra manera, la novia debe estar virgen. Y es el camahoja que le testimoniar. Y los parentes de su esposo irán en la casa de la novia para oferta las présentes afin de que demandar la mano en casa eses parentes todas ese acompagnar de un gran fiesta de parte y otro. De la patio de la ceremonia los parentes de la mujer o la mujer puede refusar a sus parentes de no prender los regalos ofertan para su bella familia. Pero todo eso en una ambiente festiva. Ese vez la casamiento conceder las dos familias son ligán gracia a las hijas.

21- La semena pasada asistido en la casa vecina a una ceremonia de casamiento tradicional.

En efecto, el martes pasado, hubo en la casa vecina una ceremonia de casamiento tradicional. Entonces, en torno a las nueve por la tarde, los chicos empezaron para disponer los muebles es decir las mesas, las sillas y los sillones por los miembros de la familia y las comensales.

A las nueve y media, los miembros de la familia comenzaron para instalarse. Es así que a las diez por la tarde, los parientes y los hermanos del yerno empezaron para animar desde el portal hasta la casa por un momento dado.

22- Los hombres deben casarse con una mujer. Pero en este objetivo, en seguros país del mundo sobre todo en Africa, la dote es muy importante. En mi barrio y en mi familia, he asistido a una ceremonia de casamiento tradicional.

Eso día, hay un mundo, entre de que la mujer vertísimo estaba acompañado de su familia y tembien la familia del hombre han son ido a ver el parentes de la mujer. El jefe de la comunidad a indicarlos como se comportar y pedirlos seguros cosas. La familia del hombre ha dado todas cosas. Antes de esta ceremonia, la mujer ha estado de acuerdo a el hombre. Fue un día muy alegre. Esta ceremonia es importantísima.

23- El estaba su mi pueblo un ceremonia de casamien tradicional. De donde, de personas en su casa. El padre y madre de chicos estan sante de lanto.

Lo chico de la familia que se mana vienne y personas en el sitivo opyro Dito.

Las personas silencion y padre de lo chico fiels porque son chico exprèse los alegrías. Se mana su modes to simpatico familia. Los personas de la familia de chice son contento. El lese la saludad de hierro, fely novedad además lo soñar era resclistp.

24- Un día yo asistido una ceremonia tradicional en mi pueblo.

Está un día que un chico y la chica se quieren. Está el sábado veintiuno de mayo de dos mille nuevo que mi asistido este ceremonia de casamiento. La muchacha aceptar de acuerdo la casamiento. El muchacho, antes todo el conoce la familia del chica con todo cosa quienes necessario por el conocer la familia. Cuyos padres de la hija decir qué está muy buen. El día su amigos de trabajar vienen. Ella es una medicino y el muchacho es un maestro. La muchacha dí adelentar que querré su chico.

En mi pueblo lo invita a su casa dar de comer al invité todos se passa suavemente. Nosotros cantan, danza y comer. Con sentimiento, acepté lo que la ofrecio. La manera como acurrió es muy bueno.

25- El sabado de treinta y uno Déciembre 2004 esta una mariá de la familia de DEGUENON y de SOMA DAGANHOU. El día la familia de SOMANDOGANHOU de maria tapia de leur casa jusque cella de DEGUENON.

Del paquete y del tazón remplisada del cosa cuando: sal de cocina, éponga ella estera y beaucoup d'elemento de la limpieza, perfume. Ella familia de SOMADOGANHOU vienen rencuentro de la familia de DEGUENON en el casa Donada al Juna del Cygaletta y sodabi. Ella s'habia y dansida tien billets de francs población./.

26- En mi familia las ceremonias tradicional continuan de se pasa. Así que, hube asistado a una ceremonia de casamiento que fue mucho desgraciado porque es desarollarso entre dos personas que no se quiero. Este

ceremonia en mi familia prepararse desde la nacimiento de los niños. Y el chico no quiere la chica o sea eso que ha arrastado el conflictivo entre los dos niños ahora bien que su padres y madres se quiera y se ayudo.

27- Le matrimonio Hace en la familia. Tan la chica encuentro un chico, ella debe a las padres. Ella querra de chico llegar a la cosa las padres de chico invitan la chica. Un día las padres de chico traen del cardeaux y hacen la dote. Ellos dieron de cigarrillo de cubo, del traparrabos, del Tazóns, del bebidas. Ellos cantan y bailan. Una persona prende palabras para remitir cada cadeau. Después de ellos dieron un día para despedir la chica a son casa. La chica empeza a hacer del niños para la familia. Todo es llamar el matrimonio tradicional.

28- En el pueblo de Sedjedénou, el hijo mayor del viejo Bakpon hace un casamiento tradicional con la hija del vieja COUNKPZO. El casamiento se desenrollar en la grande familia des dos jovens gente. Al departida la casada se virtud en atendida tradicional encerlar de su parente y el casado también rncerclan de su parente es virtud en atendida tradicional. El parente del joven traen la dote, los dos familia estan entendre y la familia de la hija volvió la hija en la mano de la familia del joven casada por señal de paz y de compresión. Han bebo juntos y han deramar también un poco al tierra en honor de los antepasado.

29- Hace algunos días una ceremonia de casamiento de tradición se manifestaba en mi pueblo donde vivo. esto me parecía muy agreable de asistir a esta ceremonia.

Entonces ¿Cómo se producción este acontecimiento?

Primero, me sorprendía una reunión que tenía en una casa donde mucho yo frecuentaba. En el transcurso de esta reunión los jefes de la familia de la casa. Hoy también de unos extranjeros que no conocía. Vía en el entorno muchos personas quienes animaban como si era un espectáculo. Después de haber esperado, tengo impresión que era un hombre muy deseado de casarse a una chica. Este ha entregado su notica a sus padres quiénes iban a encontrar los padres de chica para les explicar sus preocupaciones. Después de la pesa de decisión entre los padres, el hombre y la chica se encontraban y el tipo hacía hecho el reconocimiento de la familia de la chica. Después de este decidía a dar a la familia la dota.

Por la final algunos días más tarde, después la ceremonia de dota, la mujer acudía a su casa de su marido.

30- Mientras las jornadas culturales en el colegio venden el tikó que los alumnos compran para asista a este jornadas culturales. Los alumnos y los directores se organize para invitar los artiste que viendra animar eso día là. Hoy la música tradicionnel, la música moderne y la théatra el journaliste. En cuanto las manifestación comense los alumnos participen para estar cultivado.

31- La procreación es una fuente de vida y también una bendición divina de Deos. Por eso a la edad núbil el muchacho debe encariñarse a una mujer y los dos harán una carne y una sola.

Lo esencial para nos, es de decir. Cómo he asistido a un matrimonio tradicional de Pablo y Juana en mi pueblo.

Un día Pablo descubrió el conocimiento de Juana y trabó una amistad con ella. En curso de su camaradería Pablo decidió de entablar Juana. Ha partido a ver los parientes de ésta y negoció con ellos el matrimonio de su hija. Antes el momento propicio de la dote Pablo y sus aliados conocieron los jóvenes del barrio de su novia.

Es tanto de hacer la ceremonia. La hija se prepare y se queda en su habitación. Ella ha rodeado de las señoras prudentes con sus consejos de las dos familias. Los parientes de la hija están listo para acoger aquellos del muchacho. Llegan con los necesarios de la dote. La ceremonia tuvo lugar.

Cómo decía el otro en su expresión “el vino ha tirado no queda que beber”. Después de una o dos semanas se liberó la mujer a su novio.

En fin Pablo y Juana son alegre y se vuelven una pareja feliz....

32- Es un sabado de ocho horas a doce que tengo asistido una ceremonia tradicional en mi pueblo qui es llamo el marrio en hace la dota a una muchacha.

En este patio es muy calma. Esta ceremonia cabe muchas personas, premiere patio oje los humbres de muchacho y segunda patio oje las personas de muchacha.

Lo muchacho no vengo.

Las chosas dan para la dota son quantita y qualita ojar. La de estas personas son ressia la parta como le padre de muchacha y d’autras personas necesario.

33- Un acontecimiento se produjo en mi pueblo. Era una ceremonia tradicional “casamiento” durante esta ceremonia muchas personas se agrupían con muchas cosas su mujer devuelve en comida casamientera y llegando en la casa un lecho nupcial era en la aula. Era bien pasado se come juntos estaba feliz hay paz, amo de Dios.

34- En Africa, concernado la ceremonia de casamiento.

Hay dice que el acostumbre por este hace. En mi familia la una de mi hermana hacía un casamiento con el hombre de la vida.

De más, porque un hombre debiendo marido de una chica de al familia, debe estar instrumentos necesario.

De todos aquel, estába asistido al una ceremonia donde estában vio todos personas bailan y también los maridos, comían, bebían. En al sitio.

En final todos salían en su casa.

35- El y tenga una vez, en le pequeño pueblo de Gbanhicon, un casamiento tradicional extraordinaria. El tenga le poder de curar absoluto de todo clase de enfermedad. Tan un habitante de pueblo es enfermo el luire bastor de paseo, se y sumergir siete vez de continuación y hope, el a tapar en seguida salud. Por consiguiente, todos los habitante de Gbanhicon son siempre en bueno salud, y eso todos tenga hacé gratuitamente gracia a esté casamiento protección. Si no cada uno sabé que esté protección acompañan uno interdire mucho estricto la casamiento perderse dota i algo el es contaminar una manera y otra.

36- En mi pueblo, asistido a una ceremonia tradicional. Aquí hay el abuelo, los hombres, las grandes mujeres y los hijos. Para empezar, oímos música tradicional que nos gustó mucho. Entonces el abuelo explicó las razones y leyes de casamiento. Después es la remisa de los equipajes. La ceremonia de casamiento consistado después a el abuelo para dar la embellina mejore.

¡Que maravilla! Es increíble, tremendo! La que mi familia le encontromar o con una nuevo temperatura vital, con un concepto humano de la vida.

37- En la tradición africana seguras ceremonias se hace antes el casamiento.

Así que he asistido a una escena. Antes la llegada de los jóvenes hombres a su bella familia, regala de numerosos cosas. Ellos hacen esas cosas por advertir a los hombres del barrio.

Eso día todas las familias son venidas. La chica sobre toda es muy vendida y se sentada al lado de su parentes.

38- El salvador pasado, fue ir a un casamiento tradicional en mi pueblo a Djidja. Eso día, todos los campesinos del patio fueron presente en barrio. Los jefes y los reyes también. Hay un grupo que animaba el día por las manifestaciones de los antepasados. En este momento las mujeres son sentadas y cada una tiene las cosas de dote (Conparrabos, bebidas etc...).

La familia del hombre estaban sintiendo en medio de la casa y son con los jefes de la colaboración. Ellos se son hablado entre ellos. Después estas cosas, los jefes acuerden la mujer a el hombre.

39- Es decir asistido a una ceremonia de casamiento su pueblo. Durante la ceremonia nosotros comprobamos que hombre dio todo la familia es simple y conjunto las personas de la familia danzaron y cantar dos coplas de la ceremonia de padre, madre y los reyes dieron los consejos del artículo la familia preparó y cabé conjunto. Nosotros podemos añadir que de todas formas, la mujer miró el cara de hombre.

40- Para casar una mujer en nuestra familia, la muchacha viene ver primero los abuelos para decir que ella a encantar un marido. Después de último y sus padres vienen en la política para dejarse ver y dan algo a los abuelos, a los padres ya los jóvenes y su clavar una fecha para venir buscar su mujer. Cuando la fecha viene, vienen.

Una vez venir, cuegen asiento y chupar. Después de llevamos dos muchachas de las que sus rostros están cubiertos de los taparrabos. Este día el marido no venir y es sus padres que eligen su mujer es un juego que hacer para ver si la familia del marido conoce su mujer. Finalmente reconocen su mujer y llevan. Hablamos de casamiento tradicional.

TEMA 3:

1- A través la fotografía que indicación el ejercicio los chicos y las chicas de este colegio serán en el patio porque los profesores no vienen al colegio.

Los alumnos son agradecidos salir a subir en golpear los pupitres porque son contentos de la ausencia de sus profesor y en correr desafortunadamente.

2- Las personas son muy contentos. Be alumno to muero fuera y dentro grande espacio llevo. Sin ver su realidad. De detrás ellos otros alumnos están animados de hablar. Ante de propiamente un pequeño chico se tiene nu. Están animados de divertirse en grupo. Voy que las chicas están más fuertes que los chicos. Antes las mujeres observan los árboles en el espacio.

3- Tenemos a través de este libro una fotografía de los chicos que son alumnos en una escuela. Esta fotografía que nos presenta a la imagen ciertos chicos alumnos es una fotografía que hace entender que estos alumnos no trabajan en este momento notamos también que las puertas de las salas están cerradas y los profesores están ellos también fuera con sus alumnos. Por eso estamos tentados de decir que nosotros asistamos a un momento de huelga en esta escuela, lo que se justifica por el cierre de las salas.

Por fin en el siguiente yo veo a los alumnos que están en el aula en algo de recreo están los alumnos que están en uniforme y los alumnos que no están en uniforme y los padres están algo de la recreo.

4- A través de este libro de fotografía los chicos y las chicas son alumnos en una escuela. Por esta fotografía los alumnos no trabajan en la clase para todos la clase son cerrada. Cuando los alumnos vienen en el colegio cómo de costumbre por trabajar no he visto nunca profesores. Por lo que son agradecidos distraer diferentemente.

De otra correrían en el patio al momento que los hermanos salen y de otra son abatidos para que los profesores no son llegué al colegio.

5- A través de este libro la fotografía de los alumnos y alumnas que no trabajan.

Son en el patio de la escuela por lo que los maestros no son llegados. Todas las puertas de clase son cerradas. Hay muchos alumnos que son organizados en el grupo. Estos alumnos son alegres. Ellos son jugando y corriendo en el patio de una parte a otra. Son vestidos en uniforme, otros son en kaki. La vida entre estos alumnos es agradable porque hay la alegría; paz y la perseverancia. Los chicos son siempre contentos cuando los maestros no son llegados y ellos juegan y se echan.

6- Después de la observación de la fotocopia, voy en el patio de la escuela, están agrupando los alumnos, tres chicas están en uniforme y cinco están en civil. Detrás de ellos otros alumnos están animados de divertirse en grupo de cuatro y de tres, tres otros están animados de apropiadamente. Los alumnos que están en el patio están animados de risa voy que los chicos están pequeños que las chicas y los chicos están numerosos que las chicas.

7- Después de largo momento de trabajo él es bien de tener un respiro en la vida. Es porque yo me propongo de hacer la descripción de este patio de recreo.

Una patio grande en la cual los árboles estaban plantados y las personas están por grupo de pie. Las muchachas prácticamente vestieron en uniforme completo. Pero una chica entre las otras chicas está desnuda. Otro grupo de muchachas está también en los lugares.

En la vida un momento es un buen momento los buenos momentos, la buena tema de la ./.

8- En este dibujo, constatan que los hijos son en el patio de escuela. En el patio, algunos de los árboles de las clases, y del alumno.

Parece que el profesor de seguro alumnos es ausente.

Así que él se agrupan en el patio por se divertir.

Seguro del entre ellos son no contento sino le son buen.

Entre los alumnos, seguro no son vestir en uniforme. Sino seguro el son vestir. Este que son contento son muy exprimido de entrar en los casa.

9- En la fotocopia proporcionar voy ocho alumno que están reagrupar en grupo. Entre ellos nosotros habamos tres chicas qué están en uniforme y los cinco están en teneduría civil. Voy tambien otras alumnos qué divertise en la patio y otras están en le hilo de su clase. Hay tambien otras alumnos que están en uniforme en parte los ochos reagrupar.

En la patio los alumnos están animo de gritar y otra risa.

Voy tambien que chicas están numeroso que los chicos y ellos están de cortos tella qué los chicas.

10- Los grabados demostrar los alumnos chicas y chicos tuvieron un Photo de una persona muerte. Por eso estas situaciones son una escana que pasada por una ceremonia y los chicos y chicas montraban sus Photo y publican los photos de las personas del pueblo.

Rapidamente los hombres además conocen el Photo de su persona muerte y llamaba Alexandro tiene 30 años por su pueblo acerca de un accidente de la calle de Cotonu. Los hombres se acompayaban con muchos mujers y bailar además manifestar su amabilidad por la persona muerte por anuncia su ceremonia en el pueblo aquí. Completamente los grabados demostan los situaciona que describan la persona quién no vive en su vida es en el una persona muerte consistir en aparecer su Photo.

11- L'el ser supremo que nosotros somos, Dio usted da los animals y nosotros cobemos necesidad. Nosotros en pidiento. Nosotros somos seulemente para las riquezas de la camino hombre debe toda vez luchar en la camino para devenir alguien mañana.

Los parientes están siempre alegres. Ellas usted queren y nosotros satisfaced en todo los necesidad y nosotros estudiamos porvenir y también todo la familia es conjunto.

12- Después la muerte de mi abuelo los pequemos querían animar la muerte y a través un grabado se leía la fecha de su muerte y su nombre al fin su foto muestra que aquel personaje no era joven sus pelos eran blanco era con su hojo quién nuevo, era tisto acontecimiento el que no volar.

13- El imagen siguiente presentar los alumnos en la corte de recreación.

El escuela este sembrar de parte y de otro para las bandas de alumnos. Los unos se organizado para jogar. Los otros se organizado par bandas y poner a la conversadar.

La corte de l'escuela este verdaderamente desordenado y desorganizado.

Nosotros voy también arbol quien aloja alumnos y los salos de classé abandonar.

Verdaderamente, este un corte de escuela verdaderamente ruidosa tan como todo otro corte de recreación de la escuela.

14- Detrás de estés niños hay de los casas, árblos y uno patio. Estés niños están siete: cuatro chicas y tres chicos. Están todos peina.

Las chicas están en vestido y los chicos están en camisa solo. Una chica es más bella que los otras y dos chicas tienen misma talla y dos chicos tienen también la misma talla. Hay un chico del que los piernas son abris y una chica que esta inclinada.

Casi todos estés niños son el sonréis a los labios.

15- Del niño este del alumnos du mismo clase. Ellos tienen interrogación.

L'interrogación esta difícil por ocho y abordo por ochos en la clase. Ellos discusión el de interrogación y señor reprendo de l'interrogación por grupo del día. Ellos Fernández no trabaja refusión trabaja. Cuando mediodía sonante, los niños comienzan para dialogo entre ellos y diste que l'interrogación difícil. Los niños distan de profesor del clase./.

16- Este es la historia de un armadillo que llega dillia en el alto plano banino hasta todas las chicas uno chico, uno chico es pequeño lougera cuando el moyer contento poder á la mercado. Los chicos son entre y salir buena tardes. Ellos no vivo. Vengo en autobus el creyente a la courer del colegio cual es el nombre de tu hermano donde tu profesora y señorita la primera a ver cuentame yo he la luchado contra la dominott blanca y he luchado siciudad todos de una en la que todas las personas iguanel de oportunidades.

17- La población más joven es Africa. La cooperación el amour, la unidad hacen partido de las modas de vida de este continente. Es los que nos presente el patio de una escuela dotada de numeros arboles donde de los grupos de alumnos y alumnas son Jose de una parte de otra. En esta escuela hace constar que las muchachas son vertidas de uniformas. Los muchachos son vertidos seguros en kaki y otros en civil y mismo otros desnudo.

18- Aquí, estamos en una escuela en Africa. Las salas de clase estan abierta. Hoy, los alumnos estan ni demasiado corto ni demasiado largo. Se entretiene con ellos, corriendo, saltando durante minutos. La verdad es que los alumnos estan en la cooperación, y l'amour. Decía que los alumnos tienen un recreo para descansan un momento y comer algo. Observa bien todo lo que ocurra. El espacioso patio de la escuela dotada de los arboles, los alumnos son formados en grupos de una parte a otra. Los alumnos son vertidos seguros en kaki y otros en civil y seguros alumnos son desnudos. Hay aquí las maestras.

19- Africa, un continente fue prive de son brazos validos, no de prisa conozca escritura por que lo continente de Africa conozca un retraso de cuatro siglos, cete siglos de l'esclavitud y un siglo de colonización. Sino, hoy, ven que este pequeño continente irán hacia surgición. Por surgir en Africa, nosotros hemos necesidad de los personas talentosas, de los profesionales que podrán administras nosotros recursos. Para eso, dehan inscribir les niños.

Todas las hijas y los muchachos irán a escuela.

A primer día de escuela, ve que todos muchachos e hijas son pretenciosos, es a decir los muchachos e hija fueran llena de alegría, ternera...

La patio de escuela es contento de acoger los muchachos y las hijas. El escuela, muy bien anima, las clases son contento de acoger los muchachos e hijas. Los arbol de mangos contento de ver los alumnos hacen soplar de área suave.

20- Esta una población de Africa. Las personas quienes son en la fotocopia son alumnos. Estan regroupan un pequeño por todo. Desfies observación de la fotocopia voy en la patio de la escuela.

Chico y chica en uniforme y otros alumnos son en kaki. Añadimos que otros alumno estan en civil. Detrás ellos otros alumnos estan ánimo de hablan de propriamente. Un chico que se tiene un. Estan ánimo de divertises en grupo. Voy que las chicas estan reso más fuerte que los chicos. Antes los mujeres observa las arbles en el espacia. Tenemos las paisajes. Este chicos y chichas son muy contentos.

21- El siguiens grabado comprendre cinco personnes, la primera personal es mas âgé que los otras. La chica es el menos. Las sobrima son cuatro. El más long es una chica, el siguiens grabado es clase de quinto de cecundara; tres años de aprendizaje del español el grabado nosotros presente una familia. El grabado que estudiamos los personajes del una familia. Porque una familia comprende madre padre etc... el grabado trata de una escena que ya comente brevemente él ultima personage es buenos chico.

22- Esta image nosotros hace de diferencia tailla de el humbre y tres camposantos. Ella es nosotros hube saber chacuno de nation. Ella compte ensemblo pluso de siete humbres en esta méma Photo. De la muchacha y el muchacho, los pequeños muchas y pequeños muchos. El es bueno de estar presento en tella Photo. En esta phota sabe méma las profesiónas de estaso. Sabe que dos son alumnos, los tres no hacen que de restar para comer a la casa, y los restantes son professionals. Ellos ten del parentos bonísimo.

1.2.2. En fase de post-test

CLASE DE CUARTO, Muestras de lengua escrita (Post-test)

TEMA 1:

1- Martes voy en clase de Español en CEG1 Bohicon que se situado alrededores a dos kilometes de la calle de Cove ir Ketou. Mi colegio es muy grande. Mi aula es enjalbegar de color amarillo. En interior de mi aula encontrase los mesas y nuestra profesora de Español muy sonriente y mis amigo de clase.

2- Mi colegio CEG1 está situado del borde de la calle de “Cove”. En el colegio hay muchos edificios. Edificios del alumnos y edificios de administración y hay muchos árboles. En mi aula hay ocho groupos dónde cuarenta y dos alumnos (as). Hemos una profesora de español muy joven, bella muy simpático. Ella damos la clase en de buen condición.

3-

4- Mi colegio está situada en la localidad no lejos del ayuntamiento de HOUSSAHO. Tiene ocho edificios de cuatro clases. Estoy en el primer edificio y la segunda clase y estoy delante. Quiero a mi profesor de español por que explica muy bien las clases.

5. Tengo una amiga que se llama Gracia Gomez. Ella es una hija honrada. Gracia es una alumna en clase de 2nd A2 en el colegio de OUIH. Su colegio es grande que es enfrente a CJL de OUIH. Su aula es buena porque tiene una buena aula. Gracia aprecia uno de sus profesores que se llama Mr ABI Firmin que enseña Español por mi amiga.

6- El colegio de que se trata se llama "Colegio santo Augustino" de COVE. Este colegio se sitúa al borde de la calle. En el patio de este colegio hay los árboles de mangaba. Hay dos aulas de cuatro clases. Los albañiles vienen de acabar otra construcción. Hay los bancos en las clases sobre los que los alumnos se sientan para estudiar. Hay también los profesores. Uno es bueno porque este profesor tiene la posibilidad de hacer bien la clase y los alumnos comprenden. Ella se llama señor DEGBO VALENTINO, un profesor de Español.

7- Mi colegio se localiza al lado de USPP de Djidja y enfrente a la casa de jóvenes de Djidja. El colegio contiene un patio y 7 edificios de 18 clases. Todo justo enfrente está un módulo de clase del autoritario del colegio. Soy un alumno en clase de la 1ere A y mi clase se localiza enfrente de la cantina al lado del terreno de colegio. Mi aula contiene doce tablas y dos tableros en colores vivos. Mi más apreciado es el profesor de español que los profesores de colegio.

8-

9- Con un desarrollo describo mi colegio y mi aula. Mi colegio se localiza alrededor de la vía que va a Agouna. Ello está al lado de la casa de jóvenes muchachos. En la entrada hay la clase no construida al derecho. Enfrente hay la mapa y la dirección. A la izquierda de la dirección hay la laboración. Al lado de la dirección hay las clases de 6e F y G. Después la dirección hay los vendedores y algunos árboles. Al lado hay mi aula que se localiza entre la dirección. En una clase hay un banco de color rojo. En la entrada a la izquierda hay la pizarra. Al derecho hay los bancos y el escritorio del profesor. El profesor más apreciado es mi profesor de español porque él hace bien sus lecciones.

10- Sea un día de mi amigos que quiere venir ver mi colegio por un problema. No conoce mi colegio. He aquí la situación de mi colegio. Mi colegio se localiza al lado del complexe scolaire catholique. Hay la casa de Jóvenes enfrente del colegio. Hay la puerta del colegio colorada de rojo. El mapa de colegio sea enfrente la surveillance y directora. Hay un edificio no acabado y un acabado.

Al lado del edificio no acabado, hay un edificio de todos los alumnos del 6eme. Trácese de la directora, hay terreno del colegio. Después todos los alumnos del 6eme, hay el aula de profesores y censura, comprable.

11- Bienvenido en mi colegio este Martes de Noviembre. Mi colegio se llama CEG3 Bohicon y está en el pueblo de WASSAHO. Tiene ocho grupos pedagógicos. Mi bandera es situada en el centro del colegio enfrente de la dirección. Mi clase sin ventanas ni puertas. Después, este hombre bueno y derecho, un sabio que quiero mucho es el profesor de Español.

12- Lunes a 4 de octubre estaba el primer día del ingreso.

Mi colegio está CEG3 Bohicon y se situa encima de la via Ouassaho y tiene muchos groupos pedagogicos. Mi clase situa en el quinto edificio es una clase sin puerta, sin ventanas. Mi profesor preferido es Mr AHOUANGANSSI Stanislas que me ayuda a comprender Español

13- El primero día de la clase. Los alumnos du primero de seconda cycla son contentos. El colegio se sitúa a Bohicon en el barrio de OUSSAHO. El colegio a trento una clases, la direciona, la censora, la comptablita and la survellasa. Ma clase es buena propia. El tienes treinta-cinco allumnos. Nosotros enseñamos la economica, la España. mi a preferido la profesor de España qui enseña bien los cursos.

14 Yo soy allumna del colegio de Bohicon3 y escribo la carta por describir mi colegio. El colegio se situa a borde de la carretero de AGBANHIZOUN. Estamos en una clase de la forma rectangular y los señors de nuestro colegio son todos buenos. Estudiamos en la clase muchas matérias: matemáticas, Espagnol, Français, etc. Yo prefiero el señor de español porque esta una langue vivente que permito de communiquer./. El mismo yo préfère français y anglais porque son todos del langue de comunicación.

15-

16-

17- El 9 Noviembre de 2010 es un día de clase, les voy describir mi colegio. Mi colegio se sitúa en la ciudad de BOHICON detras del distrito de OUASSAHO. El tiene treinta y dos aulas. Mi aula se sitúa detras de la bandora del colegio. El profesor que aprecio es el profesor de Español porque es muy bueno, y explica bien su curso

18- Mi colegio está en el departamento del Zou. Precisamente en la ciudad de Bohicon en el Barrio de ouassaho. Tiene cincuenta y siete clases. Quiero al profesor de Español porque explica bien el léxico a los alumnos y hace buenas interrogaciones.

19- Soy un alumno de la clase de 1ere. Mi colegio es CEG3 Bohicon. En Benín, el es en la pueblo de Bohicon en la 2e distrito. El tiene muchos clases. Ma clase es a izquierda. Ella es la 3e en la línea y la 1ere clase este edificio. Mis profesores son muchos: ocho. Solo mi profesor de español apreciado por culpa de su manera de hablar español.

20- Con motivo del primera día de clase, mi amigo y yo nos encontramos en el colegio, tiene muchas clases. Este colegio es en BENIN, está situado en la localidad de HOUAWE que se llama CEG3 Bohicon que es espacioso y tiene una puerta central de color rojo. Mi clase está en un edificio de 3 clases, que tiene ventamos ni puerta y está bueno ventilado. El señor al que quiero es Mr AHOUANGANSI que es un buen profesor amable y es muy rigouroso y exigiente en el trabajo que él hace muy bien.

21- Mi colegio se llama Colegio de enseñaza secundaria se sitúa en Bohicon tiene ocho grupos pedagógicos estamos al martes nueve de 2010, pero muchos grupos pedagógicos aulas están sin ventanas ni puertas. Quiero al

de profesor de Español que no es grande hace bien sus lecciones, y él es riguroso y exigente. Para acabar mi aula está constituida de sesenta y cinco alumnos.

22- Mi colegio está situado en la pueblo WASSAHO de la ciudad de Bohicon. En la camino Cotonou Abomey, mi colegio está situado a costa de trastienda. A interior de colegio hay doce edificio. Mi range es a lado de terrono. Mi clase es pintura en blanco escribo lere AB. Uno profesor que aprecio es el profesor de Español porque el explica bien su curso.

23- Es el primer día de clase, el colegio CEG3 es espacioso y tiene muchas clases, un laboratorio. Mi clase está delante del laboratorio y no es está terminado y comportar treinta y cuatro bancos y una mesa para los profesores. Los bancos están dispuestos para talego de dinero. El profesor de español es de media altura un poco gordo y amable.

24- El primer día de clase, mi colegio estaba llena de alumnos chicos y chicas. Mi colegio es grande y tiene varios tipos de aulas y árboles. Mi aula es bonita y se encuentra a la izquierda del colegio. Un profesor que aprecio es señor A. Stanislas quien es mi profesor de ESPAÑOL. Yo aprecio al profesor porque él explica bien su curso y él da consejos a sus alumnos.

25- El primero de noviembre es un día de clase, m colegio es un colegio situado en un pueblo. El colegio es muy presentable y tiene muchas clases, una dirección, un laboratorio, el conta de cincuenta y seis clases, el lere AB es una clase que tiene muchos alumnos, siete profesores y sesenta y dos alumnos, Nosotros somos todos trabajadores. Apreciamos nuestro profesor de Español porque el explica buen su curso.

26- Mi colegio se llama CEG-3 BOHICON, Se sitúa en un pueblo llamado Ouassaho. El tiene 35 clases, los edificio son todos pintados. En el patio hay un aparcamiento. Las clases son todos alumbrado. Nuestro profesor de Español es muy bueno y da buenas lecciones y estamos en ambiente de seguir su clase porque él no castigar.

27- Mi colegio se llama CEG3 Bohicon se sitúa en el pueblo de Wassaho y tiene ocho grupos pedagógicos. Mi clase se situa en cinco grupos y es una clase que no tiene ventanas ni puerta. El primer día fue lunes a 4 de octubre de 2010 es un día de alegría y de encuentro de muchos el profesor de español pues el enseña bien.

28- Mi colegio CEG3 de Bohicon es un gran colegio que se sitúa en HOUAWE. Es un colegio quien tiene muchas clases, muchos alumnos. En mi clase, somos muchos hijos e hijas. Mi profesor se llama AHOUANGANSSI Stanislas. Es un buen señor a quien queremos y apreciamos. Todos queremos al profesor. El es muy bueno porque él ayuda a los alumnos.

29- Es el primer día de clase. Todos los alumnos vienen al colegio que se sitúa en la ciudad de Bohicon, se llama CEG3 Boh. Tiene una administración, muchas clases, un comedor. Mi clase se encuentra al fondo, es grande; tiene dos ventanas y una puerta, una pizarra, mesas. Somos muchos alumnos en la clase. Estudiamos Español,

matemáticas, economía, francés, historia y geografía. Nuestro profesor de español nos enseña muchas cosas. Nos aprende canciones. Estamos muy contentos de este profesor y la manera con la que explica las lecciones. Tenemos ganas de hablar español

30- Mi colegio está situado en barrio de ciudad. A la izquierda de la puerta central tenemos el comedor. Mi colegio es espacioso tiene muchas clases. Pronto derecho de comedor tenemos muchos edificios. A la derecha del edificio tenemos la dirección y la vigilancia. Mi clase tiene dos ventanas y una pizarra. Mi profesor más apreciado es profesor de espagne porque nosotros aprendemos muchos conciones.

31- Mi colegio se sitúa en Bohicon en el barrio OUASSAHO y se llama CEG3 Bohicon. Es bastante espacioso con un terreno de fútbol, de baloncesto y deportes, un comedor por las vendedoras. Tiene nueve edificios. Estoy a la izquierda, primer grupo en al lado de la pared de la clase. Nosotros somos sesenta y una (61) en la clase. El despacho de profesores esta frente a la entrada. Quiero al profesor de español, él explica su curso correctamente.

32- Mi colegio está situado en el pueblo WASSAHO de la ciudad de Bohicon. Su nombre es CEG3 Bohicon. El colegio es cerrado. Al entrara, podemos ver las vendedores de comida. El colegio tiene doce edificios. Es el principio de las clases, los alumnos empujanse en el colegio. Podemos decir que están muy contentos. Mi clase tiene bombillas eléctricas, mesas, bancos y cuadro. El profesor que más me gusta es el profesor de español porque es muy simpático. No va siempre contra la voluntad de los alumnos y los tiene como amigos.

33- Le CEG3 Bohicon (colegio enseña general trese de Bohicon)

Mi colegio se sitúa en uno pueblo de Bohicon. Nuestro colegio, tiene ocho edificio cada edificio tiene cuatro dalas pedagogicos dirigido un administración compuesta del constituido los profesores. El primera día de clase todos los colegios estaban llenos de muchos alumnos que participan a la limpieza del colegio. Aprecio mi profesora de espagnol porque el suele acostumbra ayudar todo alumno en uno ambiente que anima todo alumno a comprendáis su lección

34- El colegio está situado en HOUAWE que se llamo CEG3 Bohicon. Este colegio espacioso y a tiene clases de la primera clase del colegio hasta en clase de bachillerato.

Mi clase es bonita con las mesas es y una pizarra. Los profesores dan bien las clases. En todos profesores, mi profesore que quiero es señor de Economía llama AGOSSADOU Eloge. Yo gusto porque es un hombre muy simpático y amable.

35-

36- Mi colegio es CEG III Bohicon. Es un colegio presentable. El último día de clase, mi colegio se vacío. Los alumnos casi no vienen al colegio porque tienen prisa de ir de vacaciones. La animación es diferente. Alumnos y profesores se despiden “hasta luego”. En mi classe, ciertos alegran de su acierto. Otros estan tristes porque ellos están suspendido. El profesor de español senor AHOUANGANSI Stanislas es más apreciades.

37- Mi colegio de sitio en una ciudad de Bohicon, tenemos una dirección, una clase de virgilente de nuestro colegio.

Nuestra clase instruido para que tenemos dos responsables, un pizarra, el despacho del profesor apenas cuatro metros, tenemos 62 alumnos en el clase. De remeta, yo gusto mucho mi profesor de español, es un profesor que da consejos. Sus enseñanzas instruido, es buen.

38-

39-

40- Mi colegio es CEG DJIDJA. el colegio se localiza como suivante. El localiza entre la casa de jóvenes y estar lando de la gendamerie DJIDJA. Y se localiza alrededor de la vía que va Agouna-Bohicon y possede siete batimento. De mi aula hay cinco groupes es mi aula pintura de color chocolate y amarillo. Mi aula est rectángulo. Entre mis profesores mi apreciado el profesore de Espagnol porque hace buene la clase y yo comprendo buene y tenido la teamedia en español.

41-

42- Mi colegio es CEG1, situado al borde de la calle de Covè. Es un gran colegio que se compota de tres edificios. En esté colegio hay las clases de sexto a la terminal, un director, un contable, dos censores, dos vigilantes y muchos profesores y profesoras entre mis profesores aprecio el profesora de español que no gusta los alumnos charlandos. Le aprecio porque con ella aprendo la lengua que me gusta mucho. Y ella da muy bien sus clases

TEMA 2:

1- Un día que es Martes, a 23 noviembre de 2010, visto por la televisión un partido de fútbol.

Escribo un relato sobre uno de estos temas.

Visto le fútbol entre Ghana y côte-d'ivoire, Ghana marca un vuto por un jugador de Ghana que llama Boukaria. La equipo de GHANA contiene de los jugadores que son: Boukari, Appiah, Ayew, Agogo, Assamoa, Jean, los jugadores es que son jogan muy bien en equipo de GHANA.

En equipo de côte- d'Ivoire Hay los jugadores como Drogba, Touré, Cole, que jogan bien.

Al fina l'équipo de GHANA, gana de l'équipo de côte-d'Ivoire sobre le terrano de GHANA (ACCRA). Y ahora, le albitra chifras al final de Un partido de fútbol.

Los jugadores de équipe GHANA son feliceces./.

Un partido de fútbol es muy interesante.

2- Un tarde, vista un partido de fútbol al que haya asistido en mí pueblo por la televisión un domingo fue una equipo Españoles y una équipe Francesse. Los dos equipo jugua buen. La equipo Españoles pone un primera penalty en el primera partido. Las dos equipo fueron fantacia. Fue un partido de fútbol interesante.

3-

4- Sábado pasado en TVC televisión está pasado la película de “Merlín” que es una película interesante. En película, Merlín, Morgane, Atus, y la población de Camlote y rey son los protagonistas. La extensión de Merlín es de utilizar la magia por curar los enfermos y en el pueblo de Camlote se manifiesta el espíritu malo que devuelve los habitantes de Camlote.

5- Hay ya una magnífica película que he visto la última vez. Estaba KIRIKOU, un pequeño niño, lo que ha dicho a su madre de nacerle. No es largo, ni no ha un año y se habla y trabaja como los hombres. Se ayuda sus padres a vencer a la bruja y se acaba a agarrarla como su mujer en el pueblo.

6- El domingo pasaba había visto una película en el cine Rosa que nunca puedo olvidarla. Esta película se trataba de la vida de una vieja mujer.

La vieja había comido todos de los chicos que tenía un hombre. El hombre se enfadó e se dirigió en la casa de la vieja y a machucarle. Nunca olvidaré esta película.

7- La sábado que pasado, asistido un partido de fútbol en la televisión. El partido de fútbol pasado entre dos equipos que son Madrid y Inter de Milan. A eso de 16 horas, los equipos entrados subieron errando, el partido de fútbol enmendado bien. Los jugadores jugaron bien y que los públicos son muy bien contentos para la primera parte. En la segunda parte, un jugador de Madrid que se llama Ronaldo marcó un gol por el equipo de Inter de Milan. El equipo de Madrid domina el partido de fútbol en las finales. Al final el equipo de Madrid ganó el partido de fútbol.

8-

9- Era el Martes a 20 de octubre de doce mil noventa y uno que un ladrón robó un cerdo de una mujer. Después de investigación la mujer tenía una nota que era el ladrón que ha robado el cerdo y cuando la mujer iba a buscarlo, el ladrón la golpeó. La mujer ha llamado a la policía que arrestó al ladrón y lo llevó a la cárcel. En la cárcel la policía castiga al ladrón y llama a sus familias y a las familias de la mujer que había ido a la juez. Después la juez el ladrón era conducido a Djidja en Abomey.

10- Está una tarde que este partido de un fútbol atractivo en mi pueblo. Los dos equipos son muy bien que a la primera mitad, el ataque del punto de Naogon dirige un buen golpe de punto y marcó el gol. Todos en el mundo son muy contentos. La tarde es muy buena que los amigos van a ver un gol.

11- Visto por la televisión un partido de fútbol que jugaron entre Benín y Níger por Campeóna de la UEMOA. Durante el partido de fútbol marcó un gol por un jugador a los 07 minutos. Este partido de fútbol es interesante por Benín pues es la primera que Benín ganó al final de la Campeóna de la UEMOA.

12- El 10 de Noviembre es el fecha en que se produjo una situación en la calle de Calavi. El ladrón ha robado una Moto distinguida drima. Desgraciadamente, ese día no fue fácil para el. Cuando quiere huirse, fue dejado por las poblaciones antes que los alguaciles vengán arrestarle. Acaba por ser de llevado al la guardia civil.

13- La vez pasada a la calle tengo encontrar un ladron que es parar, porque este último tiene robar una moto. Lorsque están allí tienen parar. Tienen pegar el ladrón hasta lo que, tiene de herida por todas partes. Tiene de sangre a la espada. Este dias tengo lástima de ell.

14- El año passado ha asistido un partido de fútbol en me colegio entre equipo de colegio de DJIDJA y equipo de colegio de ONGBEGAME. Este partido de fútbol ha empesado a las cuatro de la tarde. Al primer golpe el equipo de DJIDJA ha empesado al juego. Los judoras juegan bien. Al los veintiuno minutos uno jugadore de equipo de colegio de DJIDJA ha inscrito al buto. El público esta contento de este jugadore. La primar parte ha sido por un buto contra cero a favor de el equipo de colegio de DJIDJA. En la seconda parte ha empesado despues quinto minutos de descanso. El equipo adverso ha intado el su turdo pero no ha podido. Estaba contento porque mi equipo ha gañado este partido de fútbol de un buto contra cero.

15-

16-

17- La televisión es una actividad que se pratica del pueblo de pueblo asistido ha visto donde un partido de fubbel. Las poblaciones queren bebemos los que lo visto para arrestar que la televisión enseñar al malo habitudes situar por todas partes una obligación de pueblo. No se le habla de la televisión, no practice en sus visto

18- Un partido de futbol es organizar en mi pueblo las vacaciones pasado. Este partido no fue fácil anteayer que mi equipo ir del semifinal la pena.

19- Un martes tardes de vuelta de al cole he asistido un partido de fútbol entre dos equipos de mi pueblo. Este partido se fue organizado por seleccionar los mejores jugadores por formar una equipo. Este partido de fútbol.

20- Era una vez habia asistido en mi pueblo un partido de futbol que ha visto por la televisión. Todo personajes corren en la calle para ir mirar la televisión. Era interresante. El fútbol es buen para hombres porque y develope.

21- Un dia he segui una película que se llama Muñeca Brava. Esta película se trata de una mujer que se llama Milagro y su amigo que se llama Ivan. Es amigos son enamorarse en uno de otro. Pero, el padre de Ivan no quiere la relación de los dos jóvenes porque su verdadelo chico es Milagro. No solo este padre se casado a la madre de Ivan sino también el es no verdadero padre.

22- Hayo asistido un partido de fútbol el viernes a 6 de octobe de 2005 en mí pueblo. Escribe el narración del fútbol.

El fútbol comenzó en el colegio del mi pueblo. Eran los niños del mi colegio dos Bohicon.

El primer partido comenzó a cinco en punto de la tarde. Uno tiempo los niños del CEG2 acertaron el fútbol. Esta del comenzado y

23- El sábado pasado he seguido a la televisión una película de combate entre uno africano y americano. El africano hubiera el primero a crear el combate por qué se Sali con mujer de su amigo americano. Un día el americano cogió el africano con su mujer en un hotel.

24- Este estaba el sábado que he visto un fútbol en la televisión de mi hermano. Este fútbol se opuso entre el equipo de AS-TONNERRE y DYNAMO de Abomey.

Este día, AS-TONNERRE ha dado dos metas a DYNAMO de Abomey. Durante este fútbol, toda la población de la ciudad de Bohicon era contenta. Pero la población de Abomey era muy triste porque DYNAMO ha ganado. Este fútbol es muy apreciado por mí.

25- Escribo un relato sobre este tema:

El era al curso de la final de la copa del mundo que he visto por la televisión nacional el partido de equipo de Español contra el equipo de Holanda y el equipo de Español ha batido al equipo de Holanda. Era la fiesta de este equipo de Español.

26- En 1990, en una noche a principios de los ochos de la noche a la televisión nacional (ORTB), dos equipos jugaron un final del campeón (Argentina y Gana)

A 5 minutos del juego el capitán del equipo de Gana ha marcado una meta. En la primera parte nuestro una meta por todas. En segunda parte a los últimos minutos el equipo de Argentina.

27- Yo asista a la televisión una película una telenovela instaurada "Zéna". Qué habla de la vida cotidiana como los buenos.

28- Estaba el match Dragon # Tonnerre. A las tres y media los jugadores salían de la guardarropa con los árbitros.

El Dragon estaba en paños verdes y el tonnerre en rojo. Generalmente como todo match, ha comenzado a las cuatro en punto de la tarde. A las cuatro y media el tonnerre marca el primer buto. El escorbuto estaba el mismo hasta a la fin del match.

29- Un domingo por la mañana día de la libertad me vista a distancia la ciudad. Las carreteras penetran la ciudad por unas calles largas que se llaman paseos o avenidas.

El cruce de varias calles no puede formar nada más que una glorieta.

En las calles principales desembocan calles más estrechas. La circulación está regulada por semáforos verdes amarillos y rojos.

Subitamente yo vista un ladrón que tenía volar usted este atrapar por los policías usted no escuchar lo que dice la seguridad de pueblo.

No voler jamás por no nunca attrapar por la policia y el robo es una avergonzado travajar por no estar attrapar nunca por la policia.

Yo vista a distincia la ciudad.

30- Un día me asista un partido del fútbol en su pueblo o ha visto por la televisión.

Del fútbol hube los mejors jouor hube remportarse la victor del spectacle haya bon y.

31- Los relatos sobre son los personajes que hagan un partido de futbol en sus pueblo tienen muy contendo que sus partido de fútbol en su pueblo o ha vista por la televisión.

En el pueblo visto del fútbol por la televisión apporta los richesos en el pueblo. El equipo beneficia muchos instrumente del fútbol.

32- He mira un partido de fútbolon me televisión quien es muy interecando. En el commenzamente los dos equipos vinieron sude lo terreno y la macha commence.

33- Durante las vacaciones he asistido a un partido de futbol en mi pueblo. Era el equipo de Bohicon y el equipo de cove que jugando. El partido se derulaba sobre el terreno de deporte de CEG1 Bohicon. El partido era interesante y bonito a ver. Era acompaya de mi amigo Parfait. Se ha quedarse cerca de la grande Porte de salir. En fin el equipo de Bohicon dominar el juego y más batir a 2 meta por 0 el equipo de Cove.

34- Estaba entonces de los campeonatos que he mirado un match que opposa el Benin y el tanzania. Los supporters Benínes cantaron el himo nacional y los supporters tanzanian criaron la victoria. El arbitro silba el debuta y los adversario se marcaron a la 33 munitos los benines lleva un blanco a zero.

35-

36- Estaba un sábado de los vacaciones que un partido de fútbol se desarrolló en mi pueblo.

Al principio del partido del fútbol, el primer equipo ha marcado un gol. Todo el mundo estuve feliz. Pero el secundo partio, el partido del fútbol vuelve impartido, el secundo equipo ha marcado así un gol y es el fin.

37- Un partido de fútbol es el junto de equipo que constituan un jugador.

Yo visto un partido de fútbol por la televisión.

Por esta partido de fútbol presente dos equipos.

Hay equipo de Real Madrid y Milan AC.

Por la comenzamente de fútbol, los equipos de Real Madrid extrañan y marquan una meta. Finalmente, Real Madrid han mucho mejor jugador.

38-

39-

40- El Domingo pasado visto un partido de fútbol por la televisión entre l'equipo de Arsenal y Barceno. Se partido de fútbol se pesar a eso de 16H-15min. Mientras 45min primera minute l'équipo de Arsenal marca dos vouto para el jugador E SONG. Los publicos de Arsenal son muy bien contento pero sí los publicos de Barcelona no contento en la seguenda parti l'equipo de Arsenal domina siempre el partido de fútbol y marca un autro vouto y el final l'equipo de Arsenal ganar el partido de fútbol con tres vouto a zero. Eso partido de fútbol muy interesante.

CLASE DE QUINTO, Muestras de lengua escrita (Post-test)

TEMA 1:

1- Es el primera día de la clase. El colegio es movido. Hay gritando en todas partes. El administración abre de nuevo su puertas. Somos en el nueva clace. Es la TleS. El clase es muy contruir. Este clase es fiarsement peinar del choza. La entrada del este clase, de las tables-bancos son arreglando y acondicionado. Delante encontrase la pizara y a la derecha la oficina del profesor. Aprecio mi frances profesor el señor AGBOKPANZO. Amamos bien en nuestra clase. Mi colegio CEG2 Abomey es uno pobre coligio pero su clases son muy bien.

2- El colegio que voy es colegio de OUIHNI. Esta colegio se situa al lado de una calle. Si quitas de KPEDEKPO, ves astar el mercado de OUIHNI, el colegio. Esta colegio frente de la cada de hijos. En esta colegio, hay que muchas clase, peros mi clase es frente de la vigilente. En esta clase tenemos muchos banco y una pizarla. Entre muchos profesores, es el profesor de la lengua española quero mucho. esta señor es una mujer quien tiene cabeza buena de forma plata y habla como una personaje quien tiene una pequeña bouca. He allá cómo puedo describir mi colegio, su aula y unos de mis profesores más apreciados.

3- Es la fin de las vacaciones todos se preparan para ir al colegio. El primero día de la cole, nosotros observamos el presente de todos alumnos en la camisa uniforme. Nuestro colegio se situa a derecha de la calle si nos venemos de Holli. Hemos las plantas de mangos. El cole esta de cara al casa de los jóvenes y de distracciones. Nuestra administración es al borde de la calle y las venderías también. Frente al administración nuestra clase de la terminal A es en frente esta construcción administrativa. Amo uno profesor de mis profesores quién

4- El martes veinte y dos de dos milles y dies, teníamos un día típico en nuestro colegio. En algunas líneas describiremos este día incluyendo la descripción de nuestro colegio, nuestro aula y de uno de nuestro profesores más apreciados.

En efecto, vivimos en pueblo de OUIHNI y vamos al colegio de OUIHNI situado al borde de carril que quita Bonou y va a Kpedekpo haciendo cara a casa de los jóvenes de OUIHNI. En entrar en este colegio, nuestro clase situado en edificio en cara de la administración. En entrar en nuestro aula, hay

5-

6- Mi colegio se llama CEG2 Abomey ha constituido de varios aulas de clase y dos laboratorios. Mi aula de clase es en frente a alguien de patio. Ha constituido de cuatro de grupo de seis alumnos. Todos los lunes y viernes a quince horas hacemos curso española. Es un curso quien me interesado mucho porque mi profesor de española quiere evolución de los alumnos en le dado de mucho consejo.

7- Es el primero día de la vuelta al colegio. El escuelo es movido, animada por los alumnos, antiguo como nuevo que intercabiaban de las palabras. El escuelo más amplio con de mucha clases, con de los árble que recubro uno más la superficie de el escuelo, los clases de 6eme dispuesto detrast contra la clausura, los 3eme cara a la administración, y los Tle que son a interior de la administración cara a la podio. Mi clase que es la Tle A situada en primer posición a entrada de la administración cubierta de chopo con de los luz. El maduro pintada en rojo-amarrio, dos pizaras negrura dispuesto en la anchura de la clase. Los profesores que hace bien le curso, aprecio el profesor de SVT porque a ambos le curso, prodigamos los dos consejo en la vida activa.

8- Mi colegio es de uno colegio más guapo de la cuidad de Abomey. Es constituido de treinta y cuatro clases y un gran campo de deporte. Del lunes al viernes, es llenado de alumnos y de profesores. Mes estoy acostumbre de hacer el curso de español todos los martes y los viernes en de una guapa clase de segunda de Bachillerato. Mi clase es constituido de viente bancos y de alumnos, de dos pizaras. Cuando habemos el curso de español, todo el mundo es allí y esperar el profesor porque explica bien su curso y racontámos de historia divertida. Este señor es muy apreciado por administración y por todos alumnos.

9-

10- Mi colegio se encontraba a Abomey, en barrio de GBECN-HOUNLI. Ese colegio contenía de mucha clases y alumnos. Mi clase que es la segundo de bachillerato A es delante de podio del colegio. Ello ha dos colors: amario y rosa. En la clase habemos veintidós alumnos y veinticinco mesas y bancos con un pizara de color negrura. Los martes hacemos le deporte con le profesor AGASSOUNON que gusto mucho. Es de larga talla que hace bien su trabajo.

11- Todos los martes mañana tenemos habitud de hacer francés al colegio general dos de Abomey en el distrito de Hounly. En ese colegio tenemos las clases de 6e en Tle. Delante los colegio tenemos mujeres quien venden comida al lado de su colegio tenemos el primer pública escuela de GBECN Houégbo. En mi colegio tenemos también mujeres quien venden comidas. Tenemos un administración componer de un director, de dos censor, un contable, un vigilante. Mi colegio tenemos treinta y dos clases. Tenemos un biblioteca, un podio.

Mi clase se componer de ventidos alumos, de los profesores. Los ventidos alumos tenemos six muchachas, dieciséis muchachos, un puerta, dos tablo negro, de los ventano.

En todos mis profesores apreciado muchas mi profesor de francés AGBOKPANZO Michel por que es muy amable y querre.

12- El lunes a quatro de octubre de dos mil dicho es la día dónde todos alumnos han comenzado la vuelta al colegio. Pronto la mañana, lleva mí ropa y me rindio en mi colegio. Este la muy pobre colegio del Abomey. Sus maduras son todavía en banco, en arena de tierra pegada. Solo sus arboles hizó y presentó su buena mirada. No queríba comenzar la vuelta aquí. Pero, yo no puede elegio. Soy obligado continuar aquí. Sus los profesores son los mejores. Entre ellos quiero my mí profesor de filosofía. El es simpatico amable. Muy quiero su asignatura. El primero día de clase, hacemos filosofía. Charlamos toda la mañana. Se fue una pesadilla día por mí.

13- Soy alumno al colegio secundario dos de Abomey. Es un colegio que situa al borde de una cheminea. Entrado en colegio hay mucho arboles. Es un colegio que compta treinta y dos aulas de clase. Desde que he comenzado con precisión el colegio. Es el lunes a 2 de diciembre de 2008 que es un día muy marcado, que no olvidaré jámas. Era yo alguién que gustara de comprender y hablarlo también. Lo que he incitado atarme, a interesarme a esta lengua. El profesor a que me hace el curso es muy bueno. Desde que me garde, no me hablado jámas la lengua para cinco númitos la lengua sino el lunes a 2 de diciembre de 2008 es un día quien ha hablado mucho. Éste día vamos a estudiar un texto cuyo el título es «el milagro». Ha prendido una hora a hablar la lengua explicando con gestos a apoyo que el alumno de la Sixto clase debe comprender. Verdaderamente, es un profesor que aprecio mucho porque hace a agradar al alumno a su curso si no era yo

14- Estábamos en clase hacer algo sin ganas patio de Francés. Ese hoy ahí estaba un día típico de clase. Todos alumnos estaban estupefactos y seguían attentivamente le profesor. Le patio estaba hacer en una muy buena ambiente y los alumnos repondan a los diferentes preguntas del profesor.

En la clase ambiente estaba muy bien. Los alumnos organizado en grupo de 6 seguían bien le profesor con exhalación. La clase es iluminada. El colegio estaba muy propre. Hay en colegio de los arboles y colegio es muy grande. Los profesores hablan bajo los arboles. Los aulas de clase estaban ambos lados del colegio.

En medio de mes profesores, prefiero mi profesor de español porque explica bien su patio con exhalación. Da nos de buen consejo por bien trabajar en clase y aprobar un examen.

15- El primer día de las clases todos los alumnos son feliz.

Así ese año, el primer día de vuelta al colegio. Mi colegio estaba lleno de mundo: alumnos, profesores y padres. El aula de mi colegio hervía de mundo. Los alumnos se saludaban entre ellos todo intercambiando como el han pasado los vacaciones. En el multitud he visto my antigua profesor del francés quien estaba muy apreciado por los alumnos y profores también. Estaba en su chaqueta diciendo de su coche como de habitud. El mano en su bolsillo, miraba a los nuevos alumnos que estaban melancólicos por que ne tengan amigos. Llamaba sus antiguos alumnos quien soy. Hablaba nos con afección. Aconsejaba nos y exhortaba nos a trabajar para dar el mejor des nos mismos para ganar en futuro nos vida en paz.

16-

17- El colegio de CEG2 Abomey está situado en el redondeo de Hounli a borde de una calle. A la entrada, se encontra de los arboles, así los edificios contan treinta clases y los aulas están huecas sin ventanas. Los wc están también mimas. Las clases están poquito y los alumnos no han de clases. La administración no está grande y está

divida en cuatro clases quien son: la vigilancia, la censuada, contabla, dirección. Pero en fino el colegio no está buen.

18- En mi primero año de clase 2010-2011 al CEG2 Abomey.

En los hoy pasado tenga descubierto el colegio.

Entrada de colegio, se ve los nuevo aula que era en construcción sino que son excepto por acabado.

Justo en frente de los aulas se ve los mangos árbol bajo la cual izamos el bandera. Despues los nuevo aula, se reencontrar el cercado en el cual encontrase los despechos del administración dejente sus despechos se ve el podio del CEG2 Abomey mi aula reencontrarse, lo Tle A desotro de algo mi clase.

19- El primer día de clase es un día maravilloso por el mundo en general y los alumnos y profesores. Es así la buelta pasada, mi colegio valla y comprone de quince edificios y una dirección muy guapa estaba en una ambiancia terrible porque estaba la zurcido de clase después los vacaciones. Los ancianos alumnos se recontaban las estancias de los vacaciones. Todo el mundo estaba contento. Solo los alumnos nuevos estaban preocupados porque no haciendo ya visto los amigos se sentían tristes. Pero, a lunes los patios habían muy bien reprendido en la alegría en una aula bien construida conteniendo del bombillas y aduerna de los guirnaldas, muchos de los bancos, ocupando de los alumnos. Cada día antes de comenzar los patios, los nuestros profesores nos recontaban una historia para permitir a nosotros de bien seguir los lecciones. Admiramos mucho nuestros profesores sobre todo nuestros profesores de francés, inglés y español quienes ayudan mucho a hacer los ejercicios y nos aconsejan a respetar nuestros profesores, nos amigos, toda persona mayor.

20- En la primera vista, mi colegio tiene dos portadas y es por el primero que los profesores cuegen y el segundo es por los alumnos.

Un poco después el segundo portada, tienen instalado una fotocopidora. Entrada del primer portada alguien hay un administración al lado derecho y la quantina al lado izquierdo, el centro de estes dos encuentre el mástil. Mi colegio tiene treinta dos clases.

Detrás del colegio se encuentre un terreno de deporte bastante largo por los cursos de deporte.

Los martes mi clase hecho deporte.

21- En la vida, seguro gente gustan describir los medios de vida. Para eso describiré una día típico de mi clase, incluiré una descripción de mi colegio, mi aula y de uno de mis profesores más apreciados.

Era mi primero día de los clases, estaba muy feliz porque es un día típico de clase para mí. Este día mi y mis compañeros de escuela pablan de los vacantes pasado, de los historias, de los cuenta muy interesante. Mi colegio se situa a Abomey (Wancon) en distrito de Hounli muy grande que los otros colegio. Él tiene dos portadas de uno pequeño para los profesores y el grande para los alumnos. Tenemos un podio, todos los clases, una administración, uno bandero, árbres, wc, de los cursos, uno campo deporte. Nosotros clase tiene uno ventano, uno puerta, uno pizara negrura, de los mesas y bancos, uno buro. Aprecio mucho mi profesor de EPS (deporte) porque muy bueno con la clase, muy listo, siempre y muy limpio. Gusto mucho mi colegio. Somos de los nombre de veintidós en mi clase.

22- El vuelta al colegio del año dos mil diez y dos mil once empezó el cuatro octubre dos mil diez. Mi colegio se sitúa en Wancon no lejos de la Iglesia de Agnangnan en el distrito de Hounli. Yendo de la Iglesia para venir al colegio ve el terreno de deporte y después ve el colegio que tiene dos portadas. La primera portada es de profesores y la segunda es de los alumnos. Estrellándose contra colegio ve a la derecha un aula de fotocopia e a la izquierda se encuentran los vendedores. Yendo un poco delante de lado derecho ve la administración y delante la administración se encuentra el mástil. En mi colegio hay al menos treinta y tres clases. Mi clase está frente a la administración. En la clase hay dos pizarras y de las mesas bancos. El lunes a veinte y nueve de noviembre de dos mil diez estaba a la clase de español a las cinco de la tarde. El profesor hace bien el curso y da la explicación sobre todo a través los ejercicios. Es siempre puntual y trabaja bien sin perder de tiempo. Le aprecio mucho. Estaba un día excepcional a mí.

23- Es un día típico de clase, los alumnos vuelven al colegio. Un colegio que se sitúa al lado de casa del juego de OUNHI. Cada día me voy de casa hacia el centro para la calle mayor.

24- Es la fin de las vacaciones. Todos los alumnos se preparan para la clase (la rentrée). En escuela, ve a los amigos del año pasado. En el colegio ve nuevo profesor y alumnos. Mas cuando vio al profesor de la lengua de española, yo no sabía cómo hablar por mis amigos. En un segundo minutos vino mi solo profesor que me explicó correctamente. Cuando vio al profesor yo hablé mucho con un alumno del colegio.

25- Mi colegio es el primer colegio del distrito Zou (Bohicon). El se sitúa en el barrio Sèmè cerca de la calle de Covè.

Este colegio se compone de siete edificios. Hay de la 6e en Tle. Hay un director que se llama señor AGUESSI Clément y una guachimana que se compone de dos guachimanes que se llaman señor THANKOUIN Parfait y un recién guachimán, una censura que se compone de un censor. Hay muchos profesores en el colegio. Estoy alumno en terminal A. La terminal A se sitúa entre la terminal C y la 4e M1 sobre el edificio B. En terminal A hay dos pizarras negras. El se compone de cincuenta y dos alumnos cuyo quince chicas y treinta y ocho chicos. Tenemos siete clases. Mi profesor de español se llama señora DADÈME Léontine. Suelen hacer el español los martes de 8h-10h y los viernes de 10h-12h. La señora hace bien la clase. A mí me gusta mucho mis profesores y mi colegio.

26- Mi colegio es el primer colegio del distrito Bohicon. El es construido en mil novecientos setenta y dos años. El se sitúa en el barrio de Sèmè, cerca de la calle de Covè. Este colegio se compone de siete edificios. Este colegio tiene de la primera clase al terminal. Yo hay en el colegio un director, un dos guachimanes que son CHANCOUIN y el recién guachimán que viene de ZAKPOTA, censor, dos bibliotecas, un contador virgilísimos, etc.

Mi director se llama AGUESSI Francis. Yo estoy en Tle A cerca del podio, en el edificio B, entre la Tle C y la 4eme1 (cuarto1). Este aula se compone de dos pizarras negras, de cincuenta y dos alumnos, y otras cosas. Yo tiene siete profesores que son profesor de Hist-Geo, de francés, de Anglais, de SVT, de Sport, de Philo, de matemática. Preciso la profesora del Español su curso a mí me gusta mucho.

27- Un día de clase cuando trabajamos nuestro profesor pide que hagamos la descripción de nuestro colegio.

En un primer tiempo presentamos nuestro clase que compone un cuadro negro, las mesas y los bancos hay también el despacho de nuestro profesor, las lámparas eléctricas y otra. En nuestro colegio hay las clases y las plantas y otras como los despachos de los miembros de nuestro colegio. Hacemos un profesor de Hist-Géo que es muy apreciado por que explica bien sus lecciones.

28-

29- Un día he visto un robo detenido sobre la calle de Cotonou.

En efecto, el robo ha matado una señora para arrancar a ella sus dineros. Súbito hay la gente viniendo del campo que le sorprende este día.

La gente está maltratando este robo cuando le divisa, telefonado la policía para que ella salve la vida de este robo.

30- Soy un alumno del primero colegio de Bohicon.

Precisamente en terminal A. Nuestra clase se compone de cincuenta y tres alumnos que son de buenos alumnos, nosotros tenemos a siete profesores que explican bien las lecciones. Un día hay que un acontecimiento extraordinario que se pasó.

En efecto hemos tenido la visita de inspección en filosofía mí y sus compañeros hemos dado las respuestas a toda interrogación de nuestros profesores que impresionan al inspector.

31- El Martes es un día de clase. Nosotros tenemos español clase. Cuando vengo al colegio, veo mi profesor de inglés que está charlando con su amigo. En mi aula cuando nosotros empezamos la clase nosotros hablamos del texto que se titula El periodista. Nuestro colegio se sitúa en el barrio de Sèmè cerca de la calle Covè. Es un colegio que se compone de muchos edificios.

El primero es nuestro cuando entra en el colegio. En efecto, en mi aula usamos muchas cosas como: el trapo, el bolígrafo, la tiza...

32-

33- Una escuela es un lugar donde todos los alumnos vienen para estudiar. En este lugar, tenemos cinco días de clases. Podemos describir un día de clase y nuestro colegio CEG1 de Bohicon.

En nuestro país Benín, todos los lunes de cada semana los alumnos van a ejecutar la ceremonia nacional de colores. A mi colegio CEG1 Bohicon a las ocho menos cuarto todos los alumnos del colegio se ponen sobre el podio que abre la ceremonia de colores. Este podio se abre en el centro del colegio. El sol de este colegio es plano y tiene unas filas de edificios. Entre esos edificios podemos ver los árboles y al detrás de esos edificios tenemos un terreno de sport.

Este colegio es un buen colegio.

34-

35- Mi colegio se llama CEG de Ouinhi que sitúa a la lado de la vía de KPEDEKPO – ADJOHOUN.

Este colegio dispone diez clases. El porta, hay los vendedores. En el patio, hay los árboles. El patía es bien. Ha uno profesor de historia y geografía. Este profesor habla rápidamente la lengua de francese. Lleve los trajes negro. Hace el trabajo bien en la clase.

36- El primera día de clase estaba extraordinario al CEG2 mi colegio. Los nuevos alumnos sean desorientar y los antiguos felices reencontrarse. El colegio llenado de árboles, conllevaba clases en construcción. Seguro profesores llegaban en moto y otros llegaban en coche. Se limpiaban en todas partes. Los alumnos regresaban a sus clases respectivas pero los repetidores tenían vergüenza de entrar en un mal estado y la puerta no había de llave. Profesor Michel era uno de profesores más apreciados que gustara mucha porque aficionaba la literatura y la manera del que se desarrolla su lección.

37- Viernes por la tardes es una clase de español, todas semanas. Esta día para mi es memorable porque la manera que el profesor hace el curso es bueno. Segundo nuestra colegio es mucho amplio. Esta en la municipio de Abomey, en el distrito de HOUNLI en pueblo de WANCON. Canta tres millions alumnos y su director es M.El Hadj Razack AHOUANGNIMON. Lo más nuestra clase se llama Terminal A (A1; A2). Delante este clase hay la podio y detrás de la terminal A hay el terreno de sport; a la izquierda, la clase de primero D1 y a la derecha la terminal D3. Es una clase rectangular. En la clase hay que seis muchachas y diez y siete chicos. Entre los profesores que hacen curso en la clase, me gusta más el profesor de español el era guapo cuyo los vestidos son africanas. De la misma manera hace una buena prestación. Soy contento de sus comportamientos.

38-

39- Para la buena educación de la population, el Estado pasa para el educación en el colegio. En el provincia del ZOU el Estado crea en 1972 el primer colegio donde vengo. Este colegio se sitúa a la cerca de la calle de Covè en el barrio de Sèmè. El colegio se compone de cuarenta y ocho clases y ha un director que se llama AGUESSI, Sus guachemanos se llaman CHANCOUIN y uno viene recientemente de ZAKPOTA. Mi clase es la Tle A. A la cuarta clase del edificio B. Al medio del colegio hay uno pedio entre el promoción de la Tle y de 3eme.

40- El domingo pasado, asistí al un partido de futbol a el estadio municipal de Bohicon. Cuando ellos empezaron, los jugadores fintieron el gol. Los hinchas se paren de pie y gritar. El árbitro validó el gol. Los hinchas cantaron varios canciones. El partido volvió a empezar. Los dos equipos se esforzaron por agravar el gol y por le igualar.

TEMA 2:

1- Lunes pasado, veía una situación en la calle de Bohicon.

Son dos chicos ladrón quien querrían robar la moto de una madre. Esta gorda madre diría «venís ver los ladrón querrían robar mi moto» y los chicos del pueblo de Bohicon venían pillar los ladrón.

Le pueblo de Bohicon quema este dos ladrón.

2- Primera los Jugador tienen posición sobre el tercio. El matcho commecé. Es Benín y Togo. La primera partir es muy bueno. El Benín tiene el ventaja. Mano, en la secondo partir, Togo marcar uno meta. Los Togolese mantener el meta.

3- Un día, he venido mirar un partido de fútbol son un amigo por la televisión. Las dos equipo mejilla correcto. Después de algún minutos de juego, el equipo de jinetes a marcar. En lo que toca al equipo de bruja a commenzar haber un contraataque a un cornela a jugador buscar loteria pero nada.

4- El domingo por la tardes suelo ir al cine en Abomey para poder dibertime dourante el fin de semana. Así, una película cuyo título es “YAKPETCHOU, la vieja” nos impresionó mucho en la sala de cine. Se trataba de una vieja de ciento veinte tres.

5-

6- Ayer que he seguido a la televisión de Benín la finale de l’UEMOA Niger-Benin, la primera partir los menas de Niger estar liso, los ecureilos restan al liso lo resultado es nul, de segundo partir les menas de Niger tomar al liver de los ecureilos de Benin para lo bute a caro a favor de los menas de Niger, la copa es volviendo de Niger. Los ecureilos

7- Una día en mi casa aproximadamente, diez horas de la noche, una situación puede alguien en ahora. Este un ladrón qui viene en la sala de la persona y comenza a robar. ¡Qué robo! Este mucha mlo porque el ladrón roba todo en la casa de la persona. Ladrón es detención y estar arrancar en la ciudad.

8- Tengo ver una película todo recientemente a la televisión que es muy interesante de parte los personajes y el mensajes que do este película. Mi desarrollo hablarás de este película.

Esta película s’intitulado VADEHI es una película indieno. Vadehi es la autora del película, ella tiene mucho problema porque su padre es un domestico de un hombre muy riquísimo. Su padre la propasa de se casado con el hijo de su patrón, un joven desordenado quien la hacer sufrir ella y otro personjes del familia. Cuando su padre morir en conociendo todo la verdad, la chica se vengar en enprisonando su suegro y su marido y afin ella es muy feliz.

Esta película es interesante para me porque muchos mensajes son en esta película.

9-

10- El miércoles pasado, en la calle de mi nobia, he asistado una escena. Es una bella chica, que valía pagar, no sabré usted decir; en la tienda de la plaza. Unos minutos oimos: ladrona, es una ladrona. Viene de robar un telefono. Es muy terrible, una bella chica que es una ladrona. Los gentes del sitio llaman la seguridad.

11- El sábado yo ví por la televisión el fútbol que hay entre dos equipos. Los equipos de “costa de Marfil” y “Ghana”. Después diez minutos Didier DROGBA que tiene el balón y el pueblo son contentos y el equipo adversario son no contentos. Este estado es con un quiosco que hay muchos libros. Los gentes de la costa de marfil son muy contentos. En finales los hombres de fútbol ir al tercio.

12- Anteayer ha visto un fútbol entre Benin y Senegalés.

Cómo ha pasado a la últimos tiempo y cuál grupo gana esta victoria.

Este juego en la último tiempo nosotros amigos han ganado es muy bien cuánto ha visto este fútbol era muy bien en este día Benin uno y Senegalés zero nosotros ha prendido esta victoria.

Por terminar, este fútbol será terminado bien sin problema será muy bien en este día.

Por agregar uno caso nosotros equipo es muy bien en fútbol en el mundo.

13- Este era el once julio dos mil diez que he visto a la televisión la final de la copa del mundo organizada en África del sur. El juego ha comenzado a dos y media de la tarde. Los dos equipos con nombre: Francia y España comencen por jugar. Brusquamente el equipo español ha marcado una gol y la primera partida tomada fin. La segunda ha comenzado y en fin el árbitro ha silbado la fin y es la voz.

14- Durante las vacaciones de mercado de Ouhini, voy al mercado con mi padre. He visto una situación en la calle un robo y la detención del ladrón. En diez líneas, cuenta como la situación efectuar.

Me voy al mercado con mi padre para comprar los muebles de la moto para reparar. En mercado, he visto una peticionista en el vendedor y comprar. En un tiempo la vendedora irá oh ladrón, oh ladrón! Me veo con la chica una camiseta que prender. Rápidamente los pobladores golpean a la chica. Una vendedora llama a la policía para prender la vida de la chica de los pobladores.

En mi pueblo, el ladrón es no bien.

15- Un robo fue atrapado en la calle de Ketou el martes a 9 de Noviembre de 2010. Cuenta esta escena en algunas líneas.

Mi casa es en la calle de Ketou mismo. Una noche, oigo los ruidos de los habitantes de mi pueblo. Cuando iba ver lo que se pasaba, estaba un robo del hombre OLOGBO Aja que fue ido a robar el dinero de la mujer de Efolo. A trece horas de la noche, Efolo tenía la costumbre de despertar antes de continuar por dormir.

16-

17- El año pasado que ha tenido lugar en mi pueblo un partido de fútbol que ha asistido. En las líneas siguientes estudiamos este partido de fútbol que tuvo lugar.

Era el sábado a 26 de noviembre de 2009 que había tenido lugar un gran partido de fútbol. Este partido ha enfrentado dos equipos, uno de mi colegio y otro del colegio de Parakou. Este día hay muchos hombres, mujeres y chicos que quieren fútbol. A las dos de la tarde el fútbol ha empezado. De repente un equipo marcado el gol pero el árbitro ha rechazado. Lo que

18- Hoy en día, hay muchas televisions en el país que nos muestran differences de películas.

Quiénes son sus ventajas y sus inconvenientes sobre el desarrollo de su país?

Primero, en el mundo, encontraba muchas televisions que nos mostraron differences de película. Hay seguros películas que nos aconsejaron sobre la vida como por ejemplo Merlin que TVC nos mostró que no fueran de la magia para salvar la vida contra los malos espíritus y tener un buen corazón.

Segundo, obstante, encontró autoras que ORTB nos mostraba para pierda nuestra cultura como la Rubi, Chiquina Gonzaga quien se daba a la prostitución y de malos corazón al revés a sus amigos quien no hagan el desarrollo de su país.

Los periódicos

19- Estaba una ben en mi pueblo que un partido de fútbol fue entre doce equipos. En primer lugar un equipo, por una tor del joven guarda, un atacante de la otra equipo marca un meta contre

20- Un día me pregunto qué hora es! repente yo hube uno hermano en peligro. Hay a ladrón como roba un coche y las policías la paran detencion pero a ladron hace a pontencia por evitar el peligro. Con los sensaciones del policías, ellos llevaba a hombros a ladrón como roba un coche conducir a ladrón con fuerza a la prison. Este día hay la función a la calle. El es conduje a la registro de antecedentes penales después yo regreso en la casa.

21- Escribamos un relato

Una día en yiendo sobre la calle se detiene un ladrón. El ladrón esta mucho robusto. El hace robado una oveja. Le gente hacemos castigado el ladrón. La policia viene por le salvando. La policia conduce la ladrón a la comisaria y el comisario hace le puniendo en la cárcel después le juzga.

22- La pobreza es el primer mal que ataca a los países subdesarrollados por lo general. Pero nunca esta situación debe entregar a la gente a que cometa derivas tal como un robo que ha de conducir a la cárcel. Fue así como Kodjo un mecanico de motos fue parado en la calle por haber robado una moto de uno de sus clientes, la cual Kodjo acabo por reparar y tenía que conducirla para ver si se podía dejarlo a su propietario contra retribución. Pero, en vez de hacerlo con profesionalismo y probidad se le ocurrió huirse con la moto del cliente Assouka para poder venderla por poco dinero. Así, estaba para vender la moto en la calle a un extranjero llegado a mi pueblo MOUGNON. Cuando un amigo de Assouka el propietario de la moto, Nicolas, le sorprendió en la calle comerciando el artículo robado debajo de un árbol y gritó para llamar a la gente y luego una muchedumbre llegó. Con que la gente empezó por golpear al mecanico convertido en ladrón y, después de azotarle bárbaramente, se le condujeron la cárcel con la ayuda de los aguaciles. Aquel día estaba satisfecho del castigo del mecanico.

23- Era un sábado que seguía una pelicula cuando hubiera visto con un de mis amigos quien se llama Pruden de CEG OUMBEGAME en televisión FONKPAME. Ví a la gente quien mataba los demás por aquí por allá. ¿Cómo la escena pasó? En algunas líneas, explicaré a usted cómo la situación empezó y cómo eso se acabó. De hecho, la dicha pelicula se titula una guera terrible. En primer lugar, pensaba que fue para tocar la música. Porque cada sábado, antes de hacer el repaso sobre las lecciones, me acostumbro a mirar un poquito la televisión para descansar. De vez en cuando, he visto de nuevo ciertos blancos quienes son armados del fusil, avión de

guera. Mirando la escena, mi amigo Pruden qui estaba conmigo me ha preguntado si esta situación puede llegar en nuestro país. Porque él se extrañó y rechazó para mirar de nuevo. Al fin y al cabo, mi padre llegó por prohibir mirar diciendo que es muy malo estas cosas.

24- El sábado pasado salía de DAN para Bohicon con mi amigo AKWENO con objeto de hacer una operación bancaria por nuestros padres. Eran las siete de la tarde. Llegado a Bohicon hicieron sin dificultades mayores la operación. Entonces, hacía falta que regresáramos al redil para dar el dinero cobrado a los padres quienes nos esperaban de modo impaciente. A medio camino entonces, un hombre con vestidos sucios y harapos, mas menos legro nos hizo parar de modo rápido. El miedo nos hizo parar. Llegó a tomar nuestra moto y se huyó por la noche a eso de las ocho. Empezábamos por gritar, llamando así la ayuda de los moladores cercanos quienes llegaron a su vez por parar al ladrón. De castigo en castigo y azotando por aquí por allá al ladrón, no pudo hablar ni respirar bien, de modo que aguaciles llegados a los lugares le tomaron en su coche para la cárcel dónde había de ser preso con la alegría de todos. Aquel día fue un poco decepcionado por el destino de este ladrón.

25- El pasado Sabado, ha asistiendo un fútbol que opusó mi colegio (CEG Oumbegamè) al CEG Dan. Es un árbitro quien bengaba del colegio de CEG Abomey que dio la sifletazo. Los jugadores daban portados a la pelota y fue una verdara lucha para los alumnos de ambos colegio.

En las primeras minutos, alumnos del CEG Dan jugaban más que los alumnos de mi CEG. Como los compañeros de nuestro colegio continuan de animar más jugaban en este momento mas los jugadores de mi CEG. Así como los compañeros nuestro de Oumbemè ganaron al partido con dos goles contra un gol. Todo los alumnos de mí colegio y mí también tenemos un buen sentimiento porque nuestro CEG entrega el trofeo. Como alumnado, nunca presencié tal partido de fútbol.

26- Después del trabajo es la diversión. Como se dice a menudo. Así, al fin de las actividades pedagógicas del primer semestre en nuestro colegio en el año pasado organizaron un partido de fútbol entre el colegio nuestro, él de Oumgbègamè, y el colegio de enseñanza general de Dan.

Fue un partido entre alumnos de ambos colegios. Tuvo lugar en mi pueblo paterno Oumgbègamè. Un profesor de deporte cuyo nombre en ZOCLANKLUNON Emmanuel tenía que desempeñar el papel de árbitro. Dio el fuego verde del encuentro por un sifletón y la pelota salió del terreno. Todos estaban en alegría al borde de la línea reglementera. Las alumnas cantaban y aunque estaban cansadas después de la primera pausa yo les animaba a seguir.

Desgraciadamente, fue en después de la primera pausa cuando nuestros adversarios del colegio de Dan marcaron el único gol del encuentro en nuestro desventaja.

Aquel día fue negro para todos los compañeros e incluso los profesores del colegio nuestro. De memoria de alumno nunca hemos conocido tal decepción.

27- Era un sábado cuando presencié un partido de fútbol que opusó el CEG OUMBEGAME al CEG Djidja. En las líneas siguientes voy a tratar de relatar dicho partido lleno de recuerdo.

Al inicio del partido en cuestión, el árbitro quien fue un profesor de deporte de nuestro colegio, el señor HOUDONUGBO TOUSSAINT, dio un sifletazo y entonces se empezó en encuentro. Se cantaban y bailaban al

borde del terreno. Los jugadores daban patadas a la pelota y fue una verdadera lucha para los alumnos de ambos colegios.

Aunque no todavía había gol durante el partido por primera vez, a la segunda vez, las alumnas habrían de animar más a los compañeros nuestros de Oumbègamè ganaron el partido con dos goles contra un gol. Perdió así el colegio de Djidja. Fue una alegría para todo el mundo de nuestro colegio. Yo tenía que entregar el trofeo al director en calidad de primer responsable. Como alumnado, nunca presencié tal partido de fútbol.

28-

29- Durante las vacaciones tiene place una situación en la calle. Es un accidente de tráfico. En 15-20 líneas dico por you como este situación ha pasado.

Como se pasa en la vida he vido en la calle tiene un accidente de tráfico. En este accidente, nosotros habemos un hombre que voy with una bicycleta y el darse una coche. Hay la sangre quiene salió muy rapidamente de sus cabeza.

Le conductor de la coche prende este hombre y fui en hospital. El medico soigna este hombre y el retrouva esta saluda.

30- Le primera día de reapertura yo he recontrando una ladrón. Yo he visto del policiaco y ha encadenando del ladrón.

Mi dice que por qué encadenando del ladrón. Los gentes mi dice que porque él ha volando un coche. Yo dice que es malo. Comó Finagnon que es profesor volar una coche. Los policiacos castigan corretamente. Todo alumnos gritan sobre él.

31- En la sálbado pasado, hay un partido del fútbol quien juega el fútbol. Bien antes este juego de este días hay prensa que publicó comó en partido irá. Comó el partido juego este días? Quien es el primero en este partido durante en el este juego?

Antes el partido, prensas publicó este partido. El días es viene, sus equipos vienán en el terreno por hacer el cosa quien es jugar el fútbol. Abitro silba y sus equipos comensan por el jugamos. En trenta munitas un equipo a digo un blanco en poco munitos el segudo a digo un blanco y es zero zero por todos equipos.

32-

33- Estaba un día que no vamos al escula. Era al mercado para compra. En la calle veo muchas personas que estan criado. Estaba un coche que ha ramasado un hijo que morir. Sus padre estan criado sobre la calle. Todo el mundo estan criado porque por estaba muy grava y malo.

34-

35- El fútbol es un juego que muchas personas quieren. Se joga en unos pueblos o la televisión. Por eso, he asistido la vez pasada en mi pueblo un partido de fútbol. Este juego de fútbol estaba entre un equipo quien se

llama “les Etoiles” y el segundo se llama “les Talentiers”. A las cuatros en punto de la tarde, el partido empieza, a las treinta y cinco minutos, el equipo “les Etoiles” ha marcado dos metas.

36- El año pasado, tenía lugar al colegio Mathieu Bouke de Parakou uno matchs de fútbol qui enfrentó los estudiantes de Parakou.

Estudiamos como este match tuvo lugar.

El miércoles a 17 de marzo de 2010, el colegio Lycée Mathieu Bouke tenía lugar uno matchs de fútbol quien enfrentó los estudiantes a los alumnos de la ciudad de Parakou. Este día, había más de 200000 estudiantes, alumnos y autoridades de la ciudad de Parakou eran al espectáculo. El árbitro de este juego se llamo señor Jose Vendad quien es venido de Madrid. Este día, todo el mundo era en la alegría, porque este día era un día de reencuentro de todos los estudiantes y los alumnos. Por la fin, el buto era dos zero en valor de los alumnos.

Este día de alegría ha permitido a los estudiantes y alumnos de encontrarse y de devertise.

37- El Domingo pasado, había asistido a un partido de fútbol en mi pueblo sobre el terreno de mi colegio.

En algunas líneas, voy decirle como este partido de fútbol ha pasado.

Aún este Domingo, hay todos los equipos que están presentes antes diez y seis. Al diez y seis en punto, el partido de fútbol ha comenzado. A la vigésima minuto, hay un de estos equipos que ha marcado el objetivo. Quince minutos después, hay egalización. A la setenta minuto, un de ellos ha marcado el segundo objetivo. Pero nota que los dos equipos son mejores porque todos los jugadores saben jugar.

En definitiva, estos equipos son mejores porque no hay accidente sobre el terreno.

38-

39- En mi región día los casos de robo son muy corrientes y la gente castiga despiadadamente a los ladrones. Una noche a eso de las dos unos gritos terribles hicieron estremecer todo el barrio. A unos pasos de nuestra casa cogieron a un ladrón que intentaba robar una motocicleta. La ataron por los pies y los habitantes del barrio le golpeaban enfurecidos. A cada golpe se burlaban de él y le daban latigazos cada vez más fuertes. Entonces lloraba. Por fin me dio lástima. Pero no podía expresar mi sentimiento porque en esto últimos tiempos el fenómeno del robo se convirtió en una plaga de la que todo el mundo se quejaba.

Gracia de leer mi producción.

40- Era el Domingo catorce de Noviembre de dos mil diez que ha asistido un partido de futbol que se juga entre el equipo de Benin y de Niger. En algunas líneas voy vosotros contar esta partido de fútbol que ha viendo en televisión.

Continuamos para la primera parte. Por la primera parte, notamos los dos equipos han se quedado.

Por eso, podemos decir que el equipo de Benín zero y eso de Niger zero.

En la segunda parte, notamos que el equipo de Niger ha haciendo la diferencia marcando por la fin un blanco hito.

ANEXO II: EJERCICIOS DE REFUERZOS Y TABLAS DE CATEGORIZACIÓN DE ERRORES

2.1. Ejercicios de refuerzos

Pronombres personales sujetos y complementos

I- Dé la forma apropiada del pronombre personal.

1. A ellos no..... gustó el viaje.
2. No..... caigo bien a ella.
3. A mi mujer..... encantó tu libro.
4. ¿..... ha tocado la lotería (a ti)?
5. (A nosotros) no.....sentó bien el pescado.
6. (A vosotras)..... encanta esquiar.
7. Ese actor..... cae muy bien (a mí).
8. Ahora..... toca a ti pagar el café.
9. A ellos..... faltan 1.000 pesetas.
10. Yo no..... gusto a Manolo.

Adaptado de Fernández, Frente, Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Páginas 69-70

II- Elija la forma adecuada del pronombre.

1. Yo (la, le)..... veo en el mercado.
2. Ella (lo, le)..... manda un telegrama.
3. Luisa (lo, le)..... quiere localmente
4. Nosotros (la, le)..... oímos bien.
5. Tú (lo, le)..... das un beso.
6. Sus amigos (lo, le)..... invitan a la fiesta.
7. Yo (lo, le)..... conozco bien.
8. El médico (lo, le)..... habla por teléfono
9. Yo no (los, les)..... entiendo a veces.
10. Todos (las, les)..... evitan en público.
11. Enrique (los, les)..... vende su coche.
12. Alguien (los, les)..... visita los martes.
13. Nadie (las, les)..... sirve la cena

Sacado de Internet: www.espagnolfacile.com

III- Coloque el pronombre que necesite.

1. Me encantan estos pantalones. Me..... llevo.
2. Necesito una bufanda. Me..... llevo

3. No me gustan esas galletas, no me..... ponga.
4. Me gusta ese jersey de rombos, me..... llevo.
5. Odio el pollo, no me..... ponga.
6. Las peras están muy buenas. Me..... llevo.

Adaptado de Ruiz Cabrerizo, María Aranzazu et ali. (2006): *Sueña 1*, Cuaderno de ejercicios, Nivel inicial, 3ª Edición. Página 41

IV- ¿De qué hablan?

1. Lo puedes comprar en una joyería.
2. Los comes en las fiestas y son de nata, de chocolate, etc.
3. Los necesitas para ir a trabajar, para ir a clase...
4. La gente la compra normalmente en el supermercado.
5. Las puedes leer en casa, en el autobús, en la peluquería...
6. La usas para pagar, pero no es dinero.
7. Normalmente lo llevan las mujeres y no es una falda.
8. Las puedes comer en un restaurante o en casa,

Están hablando de...

1 Reloj ☐ zapatos ☐ comida ☐ tarjeta de crédito ☐ revistas ☐ pasteles ☐ vestido ☐ pizzas

Adaptado de Encina Alonso et alii. (2006): *Gente 1*, Cuaderno de ejercicios nivel A1-A2. Página 34.

V- Dos hermanos están decidiendo los regalos de Navidad. Complete los diálogos con las palabras que faltan: **le, les, lo, los, la, las**. Las palabras en cursiva pueden servirle de ayuda.

- Pues *a la tía Alicia* podemos comprar _ un pañuelo.
- ° Sí, un pañuelo o una novela.
- Y a la tía Mari, pues..., otro pañuelo.
- ° ¿Otro? Mejor _ regalamos el pañuelo a *la tía Mari* y la novela a la tía Alicia.
- Muy bien. *El pañuelo* _ compro yo. ¿Compras tú la novela?
- ° De acuerdo. Yo _ compro.

- *La prima Isabel* quiere unas gafas de esquí.
- ° Bueno, pues _ compramos unas gafas. ¿_compras tú?
- ° Vale.
- ¿Y para *los tíos* Rodrigo y María Luisa?
- ° No sé, podemos comprar _ un disco. Están buscando uno de Bach que no tienen.
- Vale, pues *un disco*. ¿Quién _ compra, tú o yo?
- ° Puedo comprar _ yo.

- Y *a la abuela*, ¿qué _ compramos?
- ° *A la abuela* podemos comprar _ un reloj. Tiene uno que no funciona bien.
- Un reloj es un poco caro, ¿no?
- ° Hombre, depende...

Adaptado de *Gente 1, Cuaderno de ejercicios nivel A1-A2*. Página 35.

VI- Comprima las siguientes frases intentando sustituir a los elementos *en cursiva* por pronombres personales complementos. A continuación tiene un modelo.

Modelo:

- *Al tío Pepe* le compramos *un par de zapatos*.
- ° **Se los** compramos.

1. Vamos a mandar *a nuestras primas las postales de Cibeles*.
2. *Me* leí *el libro* entero.
3. *El niño se* bebió *la leche*.
4. *Juan* había enseñado *al vecino los jardines de su padre*.
5. Te dejo claras *las cosas* para que no te hagas ilusiones.
6. Nosotros nos llevamos *todos los billetes*.
7. Di *a tu madre* *la verdad*.
8. *A Alicia* le regalaron *unos vestidos muy preciosos*.
9. Darás *a tus padres* *las gracias*.
10. No enseñéis *a vuestra madre* *mi retrato*.

VII- Conteste las siguientes preguntas sustituyendo los elementos subrayados por pronombres personales complementos.

Modelo:

- ¿Quieres que te regale estos pantalones?
- ° Sí, regálamelos.

1. ¿Me podrías facilitar tu número de teléfono?
2. ¿Entregó usted las llaves de la casa a la dueña?
3. ¿Queréis que os traigamos allí vuestros libros?
4. ¿Te vendo mi coche?
5. ¿Le doy a tu madre las gracias por los regalos?

Empleo de ser y estar, haber y tener

I- Ponga la forma correcta del presente de los verbos ser o estar según convenga.

1. Nosotros..... en la clase.
2. Hoy..... domingo.
3. Enrique..... protestante.
4. ¿Dónde..... su abrigo?
5. Vosotros.....ingleses.
6. El niño.....dormido.
7. Mi tío..... abogado.
8. Tú..... de Granada.
9. Yo..... contento.
10. Vosotras..... inteligentes.

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 27

II- Ponga la forma correcta del pretérito indefinido de los verbos ser o estar, según convenga.

Yo fui futbolista

Tú.....

Usted.....

Él (ella).....

Nosotros, -as.....

Vosotros, -as.....

Ustedes.....

Ellos (ellas).....

Yo estuve en Alemania

Tú.....

Usted.....

Él (ella).....

Nosotros, -as.....

Vosotros, -as.....

Ustedes.....

Ellos (ellas).....

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 30

III- Ponga la forma adecuada de uno u otro verbo.

1. ¡No hables con él! Hoy (él) no..... de buen humor.
2. Todavía (yo) no..... preparado para el examen.
3. Antes de ir a América (él)..... profesor.
4. (Yo)..... muy orgulloso de ti.
5. No vive en Madrid; sólo..... de paso.
6. La mesa..... de madera.
7. ¿Cuánto..... esto?
8. La luz..... apagada.
9. Ese programa electoral..... racista.

10. Muchos chinos.....budistas.

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 34

IV- Ser, estar o hay

Complete las frases utilizando uno de los verbos ser, estar o hay en los espacios en blanco.

1. Mi padre..... viejo, pero todavía..... muy ágil.
2. La hermana de mi madre..... viuda;..... algo enferma.
3. El agua de la fuente..... clara y fresca.
4. El río..... muy sucio;..... pocos peces en él.
5. En esta ciudad..... muchos monumentos importantes.
6. ¿Dónde..... la Catedral? -..... cerca del Ayuntamiento.
7. Hoy..... jueves;..... en marzo;..... las cinco;..... la una.
8. Paco..... español, pero..... en París;..... estudiante.
9. Hola, ¿qué tal?, ¿qué.....? - Gracias,..... bien.
10. ¿Qué horas.....? ¿En qué mes.....?

Sacado de Internet <http://www.verbolog.com/0ser.htm>

V- Ponga ser de o estar de según convenga

1. Los Andaluces..... la parte Sur de España.
2. Mi cartera..... piel tratada.
3. El novio de Nuria..... viaje.
4. Este lápiz..... madera.
5. Miguel de Cervantes..... España.
6. Te lo digo en serio; no..... bromas.
7. Se nota que hoy el profesor no..... buen humor.
8. Cuando entra el profesor en clase todos los alumnos..... pie.
9. Para ir al entierro de mi suegro..... negro vestido.
10. Los Igbo..... de Nigeria.

VI- Ser y estar

Elija uno de los verbos ser y estar según convenga

1. Diego (es, está)..... de Madrid pero ahora (es, está)..... estudiando en Salamanca.
2. El jefe (es, está)..... furioso porque su asistente (es, está)..... muy desorganizado estos últimos días.
3. (Es, Está)..... nevando. Juan (es, está)..... congelado porque su ropa (es, está)..... de nilón.
4. El concierto va a (ser, estar)..... mañana. Los músicos (son, están)..... peruanos.
5. Mi abuela tiene ochenta años pero hoy (es, está)..... muy joven y tiene todavía mucha energía para trabajar en el campo

6. No puedo tomarme este café. (Es, Está)..... frío y la taza (es, está)..... sucia.
7. ¿Cómo (es, está)..... el secretario del presidente? Joven y competente.
8. Paco y Ana (son, están)..... novios. Ellos (son, están)..... muy enamorados. La boda (es, está)..... en junio del año que viene.
9. Mis hermanitos (son, están)..... llorando porque su canario (es, está)..... muerto. ¡Qué tristes (son, están)..... ellos!
10. El coche nuevo (es, está)..... de Luis. (Es, Está)..... un Peugeot, ¿verdad?
11. Mi hermana (es, está)..... hipocondríaca. Siempre (es, está)..... enferma.
12. Mi nuevo ordenador (es, está)..... un ¡Mac. ¡(Es, Está)..... rápido, elegante - y azul!
13. ¿Qué hora (es, está).....? No sé. Mi reloj (es, está)..... roto.
14. Tú y yo (somos, estamos)..... nerviosos porque los exámenes (son, están)..... difíciles.
15. Nunca (soy, estoy)..... aburrida en clase porque el profesor (es, está)..... dinámico.
16. Ana (es, está)..... voluntaria para el Cuerpo de Paz. (Es, Está)..... doctora en Haití.

Sacado de Internet: <http://www.verbolog.com/0ser.htm>

VII- Ponga en el espacio en blanco uno de los verbos ser, estar, haber o tener según convenga.

1. Hace tres años que mi marido..... haciendo en Madrid una tesis en Filología Española.
- 2..... una beca del gobierno español.
3. Verdad que..... una muy buena oportunidad que no.....que perder.
- 4..... muchos inmigrantes en España.
5. Los españoles..... muy simpáticos para con los inmigrantes.
6. Pedro..... cuarenta y dos años sin embargo todavía..... soltero.
7. Donde..... caridad y amor, allí..... el Señor.
8. Ana y yo..... muy buenos amigos desde niños.
9. Los africanos..... una gran variedad de comidas.
10. ¿Esta tarde..... (tú) en casa o en el trabajo?

VIII- tener - estar - ser - hay

Rellene los espacios en blanco con uno de los verbos tener, estar, ser o hay.

1. Yo..... dos libros y tres cuadernos.
2. Al otro lado de la calle..... varios restaurantes.
3. Mi padre..... 56 años.
4. ¿..... en esta calle un hotel? Sí, allí..... el Hotel Sol.
5. En esta ciudad..... muchos monumentos importantes.
6. El río..... muy sucio, por eso..... pocos peces.

Sacado de Internet <http://www.verbolog.com/0ser.htm>

Las preposiciones

I- Preposiciones a y de.

Elija la preposición adecuada.

1. Ese hombre no es..... aquí.
2. ¿Ves..... esta niña? Pues es hija..... don Felipe.
3. Nos veremos..... la una.
4. Estos vasos son..... plástico.
5. Te espero..... la salida..... la oficina.

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 31

II- Preposiciones en y con

Elija la preposición apropiada.

- 1..... primavera suele hacer buen tiempo.
2. Por las noches sueño..... ella.
3. ¡No te enfades..... él!
4. Los ateos no creen..... Dios.
5. He hablado..... ella esta mañana.
6. Esta región es rica.....minerales.
7. No se lleva bien.....su hermano.
8. Le gusta la comida..... poca sal.

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 66

III- Preposiciones de y en.

Elija la preposición adecuada

1. Se marchó..... España..... 1990.
2. Me gusta fumar..... pipa.
3. ¿Cuántas pesetas hay..... un duro?
4. Se presentó..... repente.
5. No tengo el gusto..... conocerle.
6. Tengo interés..... ver ese partido.

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 101

IV- Preposiciones por y para.

Ponga la preposición por o para en las siguientes frases, según los casos.

1. Ese libro del que tú hablas está..... escribir.

2. ¿Está usted listo..... contestar a mis preguntas?
3. Luchó toda su vida..... sus ideales.
4. ¡.....cierto!, ¿cuál es tu número de teléfono?
5. Le dí las gracias.....el favor que me hizo.
6. Voy a la tienda..... cambiar este jersey.
- 7..... hacerse socio de ese club hay que ser presentado..... otros dos socios.
8. Se enfadaron..... algo que comentaste.
9. Nadamos..... debajo del barco.
10. Creo que Ramón vive..... aquí.
11. Lo vendimos..... poco dinero.
- 12..... Navidades estaré en casa.

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 242

V- Preposiciones por y para.

Ponga la preposición por o para en las siguientes frases, según los casos.

- 1..... mí, Grecia es un país muy atractivo.
2. Vendré..... tu boda.
- 3..... ahora no hay nada que hacer.
4. ¡Hombre, no es..... tanto!
5. Había colillas.....el suelo.
6. Paco dio la clase..... mí porque yo estaba enfermo.
7. No estoy..... bromas.
- 8..... ser andaluza no es muy morena.
9. Luis no sirve..... casado, ¿verdad?
- 10..... tener sesenta años, se conserva muy bien.
11. Haz este trabajo..... el martes o me enfado contigo.
12. Trabajamos..... nuestras familias.
13. Yo lo haré..... ti. No te preocupes.
14. Te veré..... Semana Santa, ¿vale?

Adaptado de Fernández Frente Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Páginas 242-243

VI- Rellene con una de las preposiciones de, en, a, con, contra, desde, entre, para, sin o sobre

Llegué..... casa..... dolor..... cabeza y me extrañó el gran silencio que había..... la hora..... la cena. La criada se movía..... desacostumbrada ligereza.

..... la cocina la vi acariciando al perro, que apoyaba la cabezota..... su regazo. Cuando recorría..... aquella mujer sacudidas nerviosas como descargas eléctricas y se reía enseñando los dientes verdes.

- Va..... haber entierro – me dijo.

- ¿Cómo?

- Se va.....morir el crío...

Me fijé que..... la alcoba del matrimonio había luz.

- Ha venido el médico. He ido..... la farmacia..... buscar las medicinas, pero no me han querido fiar, porque ya saben..... el barrio cómo andan las cosas..... la casa..... que murió el pobre señor... ¿Verdad, “Trueno”?

Entré..... la alcoba. Juan lo tenía..... los brazos, porque el pequeño..... ninguna manera soportaba estar..... la cuna..... llorar continuamente. (...) La abuela y Juan estaban sentados..... el borde..... la gran cama también, pero apoyaba..... la esquina la pared, vi..... Gloria jugando..... las cartas muy preocupada.

Carmen Laforet, *Nada*

VII- Rellene con una de las preposiciones de, en, a, con, contra, desde, entre, para, sin o sobre

..... Petrone le gustó el Hotel Cervantes..... razones que hubieran desagradado..... otros. (...) Petrone aceptó una habitación..... baño..... el segundo piso, que daba directamente..... la sala de recepción. el tablero..... llaves..... la portería supo que había poca gente..... el hotel; las llaves estaban unidas..... unos pesados discos..... bronce..... el número..... la habitación, inocente recurso..... la gerencia..... impedir que los clientes se las echaran al bolsillo.

El ascensor dejaba frente..... la recepción, donde había un mostrador..... los diarios del día y el tablero telefónico. Le bastaba caminar unos metros..... llegar..... la habitación. El agua salía hirviendo, y eso compensaba la falta..... sol y..... aire..... la habitación había una pequeña ventana que daba..... la azotea del cine contiguo; veces una paloma se paseaba..... ahí. (...)

Antes..... salir charló..... el empleado que atendía la recepción y que hablaba..... acento alemán.

Mientras se informaba..... líneas..... autobuses y nombres..... calles, miraba distraído la gran sala..... cuyo extremo estaban las puertas..... su habitación y la..... la señora sola. Las dos puertas había un pedestal una nefasta réplica la Venus de Milo. (...)

Las conferencias terminaron al caer la noche y Petrone dio una vuelta..... 18 de julio antes..... entrar..... cenar..... uno..... los bodegones..... la plaza Independencia. Todo iba bien, y quizá pudiera volverse..... Buenos Aires antes..... lo que pensaba. Compró un diario argentino, un atado..... cigarrillos negros, y caminó despacio..... el hotel. (...)

Antes..... acostarse Petrone puso..... orden los papeles que había usado durante el día, y leyó el diario..... mucho interés.

Julio Cortázar, *La puerta condenada*

VIII- Rellene los espacios en blancos con una de las preposiciones a, de o en

1. La niña sale..... jugar.

2. El pájaro trata..... volar.

3. Ella piensa..... dormir.

4. El caballo viene..... beber.

5. Yo doy..... comer al perro.
6. Yo pienso..... dar mi dinero.
7. Los perros corren..... comer.
8. Ellos terminan..... beber café.
9. Nosotros tardamos..... llegar a la universidad.
10. Ellos vienen..... dormir al hotel.
11. Nosotros tratamos..... cerrar la puerta.
12. Tú piensas..... jugar todo el día.

IX- Ponga la preposición adecuada en las siguientes frases.

1. Nos reunimos todos..... la hora..... comer.
2. ¡Niños;..... la cama!
3. «..... abril, aguas mil».
4. La uva se recoge..... últimos de septiembre.
5. Estamos..... vacaciones.
- 6.....Madrid..... Sevilla hay 500 kilómetros.

X- Elija una de las preposiciones a y en según el caso

1. Mañana viajamos..... Francia pero nos quedaremos..... París.
2. Mi tío Miguelito suele entrar..... su trabajo..... las ocho en punto.
- 3..... Benín el coste de la vida es bastante barato.
4. Tú vives..... una ciudad muy cerquita del mar.
5. Una gran parte de la población de Benín vive.....Cotonou.
6. Me tengo que ir..... la gasolinera de al lado para llenar el depósito de mi coche.
7. Cuando vayas..... Marrakech verás el museo del faraón.
8. Nosotros vivimos..... nuestra propia casa..... Toledo.
9. La ciudad de Asnière se encuentra..... las afueras de París.
- 10..... las diez menos cuarto tengo cita con el médico.
11. Hoy estamos..... 1º de octubre de 2010.
12. Podemos llegar a Zaragoza..... cuatro horas.....autobús.

TIEMPOS VERBALES

I- Complete los espacios con la forma correcta del pretérito perfecto simple/indefinido

Ayer por la mañana yo me (despertar)1..... a las 6. Me (levantar) 2inmediatamente de la cama y (ir)3 a la cocina para desayunar4..... . Luego, (tener)4.....que ir al baño a ducharme. A las 7.30 (salir)5..... de casa, (coger)6 el Metro para el trabajo. Cuando (llegar)7....., eran las ocho en punto. (Entrar)8..... en mi despacho, (saludar)9.....a mis compañeros y me (sentar) 10.....para empezar a trabajar. (Ser) 11.....un día muy agradable.

II- Dé la forma adecuada del pretérito imperfecto o del pretérito indefinido en las siguientes frases.

1. *Siempre* (ella – llevar)..... a los niños al colegio, *ayer* no los llevó.
2. Nos (nosotros - ver)..... *siempre* en el club; *ese día* nos vimos en el café.
3. (Yo) iba *todos los días* al gimnasio; *ayer* no (ir).....
4. *Todas las tardes* las señoras (tomar)..... el té; *esa tarde* no lo tomaron.
5. *Siempre* pasábamos las vacaciones en la montaña; *el año pasado* (nosotros - ir)..... a la playa.
6. *Todas las mañanas* desayunaba en casa; *aquella mañana* (él - desayunar)..... en el bar de la Universidad.

Adaptado de Fernández, Frente, Siles (1990): Curso intensivo de español Ejercicios prácticos, Niveles elemental e intermedio. Madrid (Edición renovada). Página 167

III- ¿Imperfecto, indefinido o pluscuamperfecto?

Rellene los espacios en blanco conjugando el verbo en imperfecto o pluscuamperfecto.

(Ser)..... una tarde gris de noviembre. A lo lejos se (ver)..... la silueta de un barco que poco a poco (desaparecer)..... en el horizonte. El mar (estar)..... en calma. Un barquito (acercarse)..... lentamente a la playa. De repente se (oír)..... un trueno y en seguida (empezar)..... a llover. Juan, que no (llevar)..... paraguas, (meterse)..... en el portal de una casa. (Ser)..... la casa de un hombre que (estar)..... en América muchos años y ahora (ser)..... el médico del pueblo.

Sacado de Internet: www.espannolfacile.com

IV- Tiempos del pasado y otras formas verbales

¿Imperfecto, indefinido o pluscuamperfecto?

Rellene los espacios en blanco conjugando el verbo en imperfecto o pluscuamperfecto.

Aquel día, yo (llegar)..... a la casa de la familia Hernández antes del mediodía. (Haber)..... un sol espléndido. Cuando (hacerse)..... de noche, (quedarse, yo)..... mucho tiempo acostado de espaldas, sin dormir. La noche (ser)..... clara y fría. No (haber)..... luna, pero las estrellas (parecer)..... mojadas por la lluvia. Luego (dormirse, yo)..... (despertar, yo)..... de pronto porque (aproximarse)..... algo o alguien. (Tener)..... miedo.
"¿Quién (ser).....?", me (preguntar, yo)....., (esperar)..... (oír, yo)..... una respiración muy cercana a mi cabeza.

Sacado de Internet: www.espannolfacile.com

V- Tiempos del pasado

Dé la forma adecuada del pretérito imperfecto o del pretérito indefinido en las siguientes frases.

El perro y el retrato

En el barrio de Santa Cruz de Sevilla (*vivir*) no hace muchos años un joven pintor que (*conseguir*),..... cierto renombre como retratista.

Un día (*llegar*)..... a su estudio una señora con muchos humos para encargarle un retrato.

Al joven pintor le (*hacer*)..... mucha ilusión el encargo. (*Tardar*)..... exactamente tres semanas en finalizar la obra.

El día que la señora (*ir*)..... a recoger el retrato (*ir*)..... acompañada de un pequinés viejito que casi no (*ver*)..... nada. Cuando el retratista (*levantar*)..... la tela que (*cubrir*)..... la pintura, la señora no (*poder*)..... ocultar su desilusión. El cuadro no le (*gustar*)..... nada.

- Me (*poner*)..... usted años de más - le (*decir*)..... al pintor muy desilusionada -. ¿No ve que mi perrito no me (*reconocer*).....? ¡Mire, no (*moverse*)..... de su sitio! Si no mejora usted el retrato no puedo aceptarlo.

Efectivamente: el perro (*mirar*)..... el cuadro con indiferencia.

¡Cómo iba a reconocer a su dueña un perro tan viejo y tan miope! (*pensar*)..... el pintor.

No (*querer*)..... cambiar nada. Durante varios días (*estar*)..... pensando qué hacer. Al cabo de dos semanas (*llamar*)..... otra vez a la señora.

Ella (*presentarse*)..... de nuevo en el estudio, acompañada de su fiel pequinés. Nada más entrar en la habitación, el perro (*comenzar*)..... a ladrar y (*echar*)..... a correr hacia el retrato moviendo la cola alegremente. Con la lengua (*ponerse*)..... a lamer los pies del retrato de su ama.

No puede negar que esta vez sí que la (*reconocer*)..... - (*decir*)..... satisfecho el pintor.

La señora no (*tener*)..... más remedio que pagar el cuadro y llevárselo. Unos días más tarde el pintor (*estar*)..... contando lo ocurrido a un grupo de amigos:

- ¿Cómo es posible? ¿Cómo lo (*conseguir*, tú).....?

- Muy sencillo. Lo único que (*hacer*, yo)..... fue...

Sacado

de

Internet:

www.espannolfacile.com

2.2. Tablas de categorización de errores

2.2.1. Errores globales

2.2.1.1. En fase de Pre-test

Errores Globales: Pre-Test

Cuarto

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
CI-1	largo; fuerte; simpatío	va a campo; va a compo; el es un cultivador			son (son apellido); son (son acebo); son (son cota-cota); todo mañanas	a campo	el (el es un cultivador)	el siete haro; acebo; cota-cota; los herbos; compo (va a compo labra su compo)	mi padre prenden; sembla (sembla maíz...)
CI-2	las negocios financieras; fue una grande fiesta	la gobierno civil; las negocios financieras; una día		Español y inglés	primero años; primero años	trabaja a la gobierno civil; el 15 de Agosto último fue por mí		Español; marrido; géografía;	mi hermano mayor es en primero años de historia; mis dos hermanos son en 4e; estaba un día de fiesta

CI-3		por una primera vez	nuevo recién		mi hermanos; mi dos tíos; mi padres	mi padres han invitado varias personas; después las oraciones; después esas manifestaciones		los ceremonis	mi hermano mayor es en primero años de historia; mis dos hermanos son en 4e; estaba un día de fiesta; mi padres han invitado; quero
CI-4	muy bueno talla media	el día de matrimonio			ma familia; ce fiesta; todo el mundo es dichoso de ce fiesta	mayor treinta años; ustedes han convidado muchas personas			ustedes han organizada
CI-5		mi padre es un funcionario; su madre es una comerciante; uno matrimonio	hay muchas de los alimentos		vientitres; su madre (mi madre)			Mecanico; dieciséis anos (años); no sale de cas (casa); selos (sal); maqualto	mi familia once miembros; som una familia feliz; regamar
CI-6		hace un año poco más o menos;	cosa que solo es capaz de hacer un niño				para que la dé dinero	para mi asombro; lagrimas	la niña le hace un beso

CI-7		al quince a marzo; todos convidados bailaron hasta mañana				al quince a marzo; comíamos del pastel; bebíamos del vino			en mi famili hace un muchacho que se llama Koffi; habemos celebrado; organisabamos
CI-8	mi grand hermana, mi grande hermana	mi madre es una comerciante; vende céréales a mercado; es estudiante a tercer año; va a servicio; un día típico en vida			quatro años; todo los mañanas	vende céréales a mercado; es estudiante a tercer año de derecho a Abomey Calavi; asistente de dirección a Jupiter; el día fallecido	mi madre es una comerciante qui vende	céréales; asistente; va a servicio; todo los mañanas; el tard (por la tarde); el día fallecido (fallecimiento)	mi familia cinco miembros; la cual había quatro años; ella no vuelvo
CI-9	mis dos hermanos mayor; mis dos hermanos pequeños; los dos hermanos mayor; los días festivo			mi papá descansa u recibí	es ese día que invitan su amigos	descansa u recibí los extranjeros; invitan su amigos; van en clase	es ese día que invitan su amigos	mi papá no ve al servicio; los sábado	mi papá no ve al servicio; mi papá descansa u recibí los extranjeros; mamá ve al mercado; volven

<i>CI-10</i>								la navidad; el champan; las navidades	mi padre trajo el champan que pego; después de que se felicitaban las navidades
<i>CI-11</i>		mi padre es un sastre; mi madre es una revendedora; se celebra todos años	familias y mismo extranjeros vienen		encuentro otras personajes	encuentro otras personajes			mis dos hermanos son en 3e...; familias y mismo extranjeros vienen a esta fiesta
<i>CI-12</i>						cuidar de nosotros			mi familia ha compuesto
<i>CI-13</i>		tienen costumbre; mi padre es un gendarme; mi madre es una profesora	sobretudo (sobre todo); vivo conjunto mis sobrinos		este familia; los dos tías más; el viente de enero	el viente de enero 2007		Projimos	

CI-14	una familia constituido; un grande hermano; su cabeza un poco puntiagudo				los dos otros			tiz negro; el footbal; el footbal	soy nafi en una familia; se descanse; quierro
CI-15	yo era la unico chico					ibamos an Costa de Marfil			
CI-16		mi padre es un funcionario; su madre Reine es una vendedora; Kady es una comerciante; Foly es un mecanico			su (mi) madre Reine es una vendedora;			tengo veintitrés; mecanico	mi familia once miembros

<i>CI-17</i>		el meses próximos; barrer la patio			soy el primero hijo; primera cumpleaños			Ambiente	el meses próximos habré treinta años; en mi familia estamos cinco personas; respertar (despertarse); quedar asientado; mi padre nos ordona a se lavar; entanó una canción; mi madre se puse a golpear;
<i>CI-18</i>		el día del boda				mi padre, mi madre y mi; mi Emmanuel soy en 1ere; mi hermano pequeño es en 5e	mi Emmanuel soy en 1ere	Meteorologuo	soy en 1ere; mi hermano pequeño es en 5e

CI-19		abuelitas ocuparon la cucina			me familia; me padre; este ceremonia	mi familia vivís Bohicon; compraron los necesitas por la ceremonia		los necesitas; la cucina	me familia vivís; este ceremonia ha muy organizado; se han habitado; la misa ha muy bien pasado
CI-20	es largo, sympatico	mi padre es un conductor				quiere ir a viaje			después se lavando y comido, dorme; ese día se terminado
CI-21		me madre es una negociante			me madre; sus negocio; quatro				se descansa
CI-22						había decidido de venir		mis parientes (mis padres)	me poneo; una niña que llamo novia; mostrar; nos somos divorciados
CI-23		es un medicino; va a servicio; la tardes			cuarente y uno años; el se levanta a la siete; viente dos horas		el se levanta	es un medico; va a servicio	

CI-24		un tez; es una enfermera; viene al casa; llegada al casa			me tía	se prepara par ir		ir al servicio	
CI-25		ir a servicio				ir a viaje; cuidar de nosotros		cincuenta anos; fabrica; ir a servicio	
CI-26	mujer jenerosa	mi padre es un elevador; el leche						mi padre es un elevador; los bueyes beben algua	mi padre es un elevador que hay muchos bueyes; en un día conduje sus bueyes; mi padre come el leche
CI-27		es un policía						mi madre ya tenía los cuarenta; ir al servicio	mi madre lucho por el futuro....
CI-28					caranta anos	par cuidar de nosotros		caranta anos; fabrica	

C1-29		mi tío es un cultivador; va a compo				quiere sus niños; a la llega de compro		tiene dos niñas (hijas); a la llega de compro; un persone; rudo (ruido); va a compo	quiere trabajar (le gusta...); llaga la noche; se lavaba (se duchaba)
C1-30	sympático	un mujer; es un labrador; sus niños le ayudan a la campo; las día de mercado no va a la campo; va al eglisa			todo sus niños; todo domingo; cuarente años	se casarse a un mujer; le ayudan a la campo		tres niños (hijos); todo sus niños (hijos); alumnos; eglisa	se llema Rodriguez; se casarse; se despieta; trabajo anohecer
C1-31	sympatica; domestica	los niños son los alumnos			cinco chica; cinco chico			compro (campo); padrie; madrie; costumer	ella estar sympatica
C1-32	cabeza large; tamaño mediana; andares tranquila	Ronaldo es tío de mi padre; era siempre à servicio; a 15h			tiene treinta y uno años	volve por agarrar	era siempre à servicio	oeil siempre rojo; pequeño almuerzo; servicio (trabajo)	era siempre à servicio; volve; volve tout cansarse; a 15h volverse a servicio

CI-33		al ducha; al cocina			ma madre			vuelta de servicio (trabajo)	yo queré; ella se levanto; ella idán al ducha; ella descansar
CI-34		los actividades				delante su cámara por ver los actividades; por dar a comer			se levantar; reposantarse
CI-35		ir a campo; en llegadando a campo; los maïza				mi abuelo despertarse las siete		los maïza	mi abuelo despertarse; después se levantar; en llegadando; comenza; nosotros iraban; en cosechando
CI-36					vinti años; sus parientes tienen dos otros hijos; secondo años			la muerta; sus parientes (padres)	hay que habido; había muelto
CI-37	esperamos de días feliz				veinte dos años	nuestra nuera le gusta; esperamos de días feliz		caso (casa)	trabajo nuestro yerno; está soltero

C1-38	un hombre forto; simpatico	es un conducador				va a viaje		sus niños (hijos)	
C1-39	grand mercado	los vacacion		por que es cristianos	Es dos niños son alumnos; los domingo; es cristianos		el trabajo anohecer	commerciante; vacacion	el trabajo anohecer; no trabajo los domingo; es dos niños
C1-40	su diente son diminutas	es una comerción; ir en mercado; regreso a la casa			my tío; las ochos; su verduleros; my tío es simpatico	madrugando por ir en mercado	aman el	trabaho; motors; su verduleros	y tenga (tiene); despierta a las seis; vendar su mercancia; regreso a la casa
C1-41	este señora es amabilísimo	los personas; mi madre es una comerciante; los tardes	trabajan muy bueno		este señora es amabilísimo; este chicos; son artefacto; todo día; este señora es amabilísimo	trabajan muy bueno a colegio; alumna de CEG3 Bohicon;este desplazamiento puso enfermo mi padre	el vuelve todo cansar	comerciante de divers	mi madre vende (vende); este chicos tambalearse; hega (haga); el vuelve todo cansar
C1-42	las diferencias comidas		respectamente		todo están contento		qui	sus cumpleaños; sus familia;	todo están contento

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
<i>C2-1</i>		la ñame; desde al amanecer; mujeres cantan							sigue resonado
<i>C2-2</i>		le un de ce hechos; le novio	à patio de la ceremonia (durante)		su limpios chicas; ce hechos; ce último; tut el casa; tut los preparativos; le un de ce hechos	los padres deciden de entregar	yo vosotros conte; su padre él proponia	mercancia; los dots; los familiars	yo vosotros conte; asistia; queria; proponia; oponia; estaba embolse
<i>C2-3</i>		el casa; a cinco de la tarde; los padres de ombre	un poco de tut			preparar del arroz; de la masa		la eposa; el eposo; ombre (hombre)	el casa era decorar; se abia preparar; accompagna r; abia aportar
<i>C2-4</i>						había asistido una ceremonia		los ancestras	

C2-5	mi fraila es contento				nuestro casa; muchos cadeau			la dôte; una fraila; los parentes de los mariados; la mariado; mi fraila; cadeau	aportán; mi fraila es contento
C2-6		la familia de casado; el boda; la familia de casado	un poco de tu; tut justo		me prima; tu el mondo	tu tuve empezar verso ocho de la noche; después la ceremonia	tu tuve empezar; me prima	el mondo; los intados (invitados)	yo tuve asistar; tu tuve empezar; tu el mondo es allí; la casada es presencia pero esconde; la familia de casado es allí; la fiesta tuve
C2-7		la ñame							

C2-8	tradicional	a la entrada de familia política; los hecho sentado	fue en 2007 que assisti; differentios alcos; aquí; acuí los hecho sentados; aquí los dio			los dio a beber	los dio a beber	sellos (sal)	assisti; ellos han de differentios alcos; aquí pronunciase por algo
C2-9	traditionnal; los diversos bebida; elegente	el boda; una cuarto			tut su familia eran presenta; tut era cerca	era representa para los miembros de su familia; después la discucución; de acuerdo a la familia; después la ceremonia; la casad poderá alcanzar su casado		el maestro de la familia; dos mujer; discucución	su familia eran presenta; tut era cerca; la casada era elegente; su novio no era allí pero era representa; contenen; ha aceptar; la ceremonia empezar; la casada poderá alcanzar

C2-10	los grandes señora	los grandes señora; una grande acontecimiento	a patio (durante) de sus ceremonias		sella (eso) constituí			communaute; los parentes; una grande acontecimiento; la tradition	ella se manifieste;s ella constituí; son presentes
C2-11		los diós; todo ceremonia			todo ceremonia			los diós	
C2-12		a la final de la cérémonie			este ceremonia; nuestro familia; este cérémonie; la cérémonie se pasa; muchos gran personalidad	la cérémonie se pasa en de buena situación		el maestro de nuestro familia; la cérémonie	ha assistido muchos gran personalida d; la cérémonie se pasa
C2-13	traditional; los tam-tam traditione	el ceremonia	Tembien					un diá; mi carsa (casa); un sabado	se descansalla; juga los tam-tam

C2-14	un rey mor (fallecido); un día sacro y trist; los tam-tams sacro; los anciano sensato	los mujers; las comida; los llanto; los anciano sensato				se oir muy de sonido; en compañía los anciano sensato		los mujers; los tam-tams	se oir; el rey es enterrar
C2-15		una asunto; une ceremonia; la mercado; toda ceremonio	Generalmente			he asistido une ceremonia		toda ceremonio	toda ceremonio está una asunto
C2-16		todo el familiá; los cantador; los invitado			dos mes cuatro; todo el familiá			apprentiz	compran regalar
C2-17	mi grand fraile	los mujeres	los mujeres cantan muchos		nuestro familia; cada persona (cada uno)	cada persona ha ido en su casa después comen		los personajes (la gente); el hefe; mi grand fraile	mi grand fraile hice; los personajes estan sentado; cada persona ha ido en su casa después comen

C2-18		una veces; le jefe; una silencia; le boda; le casado		embargo (sin embargo)		la familia contraria da de pagnes; le casado agarra su casada		la familia contraria; pagnes; una silencia	tien asistido; le boda effectu
C2-19	traditionnel; traditionnal	todo los meses; le mese; del mañana hasta noche;			en mí familia	del mañana hasta noche		el anô	una ceremonia es hace; nosotros celebrán; una organizació n se cargo; nosotros golpen; nosotros bailan
C2-20	inolbinable	los mejors en sentado en la primer fila			todos parentescos son presente	un mayor se levanta por annoncer		las cías (sillas); los mejors (los mayores); las mujers; grupo; el assistant	las cías eran disposado; los mejors eran sentado; las mujers larmarse; todos parentescos

									son presente
<i>C2-21</i>					ta chica	mi padre deciden de liberar	dentro de la vida que estamos	ce mauvais comportement; lui-même	mi padre deciden de liberar; ce mauvais comportement; nte acarrear; marirse llevarsela escogera; es dice que envenenar

C2-22	novela canción	los casamiento; le pastor bendecio les casamiento; en el cassa; todos glesie vive en la cassa; la fidelidad des novio			me padre y me madre; me padre este sin chesse; nosotros casa; me madre prepara; me hermano; esté casamiento; este ceremonia; nosotros familia; este ceremonia		me padre y me madre; me padre este sin chesse; nosotros casa; me madre prepara; me hermano y me; esté casamiento; este ceremonia; nosotros familia; este ceremonia	moundo; todos glesie vive en la cassa; chesse	selében (celebran); mi padre este sin chesse; le pastor bendecio; todos glesie vive en la cassa por comer y bíber; me hermano y me somos muy contento; nosotros familia están
-------	----------------	---	--	--	---	--	--	---	---

C2-23	ce ancho día sakre	del fiesta de yam; las protección; los mujer; los comida; del carne; del noche; los cancións; los adivinanzas y los danzas	Despues		ce ancho día	del noche	yo usted contentar	fiesta de yam; preparan los comida a base de yam; ocación	yo usted ha asistido; los ancianos allen; acompañar del carne; los ancianos contan; yo usted contentar
C2-24		la mese de noviembre; del mese; del familia				del mese; del familia		defeint (difunto)	nosotros doblan; una organizació n es querer
C2-25	los vacaciones passado; los bebidos alcoholicas	la ceremonia se deroulla en país; los bebidos; gritos des mujeres; las alabanza; la apariciones	de rependente; oía a los lejos; pendiente los vacaciones (durante)		con mucho de las cosas	los parentos dan la benedición por los casados; el hombre da de los bebidos		effecto; los parentos dan la benedición; los tam-tam; los parentos; un couple	la ceremonia se deroulla; acompañar se; los parentos son contenta; los casados formen

C2-26	un sábado tunante; una ambiente músico	por la primera vez; una ambiente; utensilios de las cocinas	ha venido vez nuestro			ha venido vez nuestro (ha venido a vernós)		sales (sal)	mi hermana ha aceptado; Pedro ha se cassado Alicia
C2-27	el novedad marido y el novedad mujer	la baila comenzaba a la diez			diez y dose de la noche	los avuelos se instalaban a la plaza; van encerrarse		los tam-tam; la baila; los avuelos	
C2-28		los tam-tam; los contenidos de casamiento	oía a los lejos; finalmente			dentre de poco; oía a los lejos de gritos		un inv trajar; los tam-tam	la familia se preparía; los tam-tam resonían; las mujeres hicieron; los parientes de la mujer eran contento

C2-29	la bella familia	los parientes de marido; la bella familia de esposa; el vuelta	al patio de la ceremonia (durante); pendiente el tercero paso (durante)		el tercero paso	después el primer paso		los diferentes colí; ultimos; la bella familia	demandar la mano; hemos instalación; las preguntas son colocar; ellos han pudiendo acercar a bien acabada la ceremonia
C2-30		después de servicio y animaciones; los padres de marido; los sensalvo	Realemente			la mujer iré de la casa de su marido en después de días		después de servicio; en presence; los sensalco de sus benediciones	las preparacion es estuvieran listas; el marido no estuve presente; todo el mundo estuvieron servir; la mujer iré de

									la casa
C2-31		la acontecimiento,, las sabios			ese día ahí; nuestro concesión	dieron de las bebidas		musica; concesión	mi hermana fue casado; cómo se desarrolland o este acontecimie nto; recivieron
C2-32	traditional		han acogido buen (bien)			han llevado Sophie; era un día del alegría			fistan (festejan)
C2-33	traditional	un bolsa; los bebidos; la habla			dos cientos metros	vienen preguntar la hija		el pota-voz toma la habla; el objetivo	

C2-34		en pueblos			su suegros			tramites	hay que haga; fueron presentes
C2-35	alto hermano	era viernes; uno hombre; es un institutor	traditionneleme nte; particulierement e		mía hermana; a hacio traditionnelemente camiento a mía hermana/ eso ceremonia	ha sido casado a uno hombre; por llegar a eso	mía hija; mía hermana	cigarete; alto hermano; camiento	mía hermana ha sido casado; a hacio; posedeya; ha mi lado; estoy el alto hermano
C2-36	la semana pasado; traditional; es un bueno casamiento	el día de casamiento; al parientes			los parientes de Juan se arrodillaban delante de éstos de Paula;	pediendo a él de dotar	pediendo a él		Pediendo
C2-37		un voz; el dot		dice a su hija y de doblegarse a su marido	estes hombres			el sabada; el dot	piden el padre de la casa (preguntan por...)

C2-38		los gentes; un envoltura	como eso (así) se han casado			pañuelo del los rostros; en medio numerosa persona		la esposa; la esposa; la encontrar; una roza (rosa); la esposa, el eposo	la esposa era revertir cubriendo de pañuelo; la esposa era oculatar; eran venir; se han ponido; se han casado
C2-39	fue el fase decisivo; resplandeciente	el lavado del casada; el lavado del casada; la pellejo; en patio; todos convidados; a uno tiempo; la pallejo; la madre de novia; fue el fase decisivo	la novia apareció toda resplandeciente		algunos semanas; todos convidados	la ceremonia comenzó la mañana; la ceremonia comenzó la mañana		los lugares; la pallejo; la pellejo	los padres había aportado; los regalos hubieron disponido; todos convidados aplaudió

C2-40	la visita travieso; los buenos cualidades; a cuenta rendido; el más significal	un mañana; una ambiente; el dot; el esposa	el efectivamente		algunos invocación litanica	después la visita; después algunos invocación litanica; después de cual		acasamiento;; un mensajero; los mensajeros; ustensilio; potassa; la dota; bendecion; cuenta rendido	veniendo; el esposa no fue presente; darando (dando)
--------------	--	--	------------------	--	--------------------------------	--	--	---	---

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
C3-1	un país African; un negro teza	sobre papel						uniforma; teza; coifura	apréciare; los niños son sobre el papel; estan; no son en uniforma; hicen; es bien

C3-2	parecen sonriente y ferie; no son instruido	no son instruido; al escuela; la escritura de blanco	son tut contente		sus niños (estos niños); son tut contente	no son instruido al escuela		la escritura de blanco (del Blanco)	están pa la tuvieron suerte; están agrupar; están envian a la escuela
C3-3		hay las gentes; los personas			otra parte; ellos condiciones de vie		ellos condiciones de vie	condiciones de vie	hemos constado (constatado); han menospreciador quizarse
C3-4		los chicas			los autros			photo; son africains; son habiller; les cheveux coiffées	son habiller; hay un chico es en kaki; hay son alumnos; los chicas ont les cheveux
C3-5		al ecuela						apprentiza; apprentissage	menajan (manejan); estában agrupar quizó para envian

C3-6					ochos niños			son alumnos Áfrican; uniforma	los niños son sobre el papel; no son en uniforma; los alumnos estudiando
C3-7		se ver los niños; al escuela; ir al escuela; le developement		oro (ahora bien) los niños	este imagen	al sieclo xxi; sus padres le ponen al aprendizaje		sieclo;le developement	se ver los niños; sus padres le ponen al aprendizaje
C3-8		un escuela			este fotocopia			un aira	
C3-9	los mismo viaje	los mismo viaje			tres chica y cuatro chico	del tres chica		grabade; personnares	es compro (se compone); es compro
C3-10		son los pueblecitos			esos gentes; ellos condiciones de vida	estan contentos de otra parte (por)			estan contentos; estan hira parte
C3-11	un árbol frutal	la escaner; la escanar; le global des individuos		embargo (sin)	muchas de personas	muchas de personas	la escaner nosotros presenta; la escanar nosotros mostra; ese quien es important	la escaner; le global des individuos; important	la escanar nosotros mostra

C3-12		el fila; des chicas en al grabado			ellos dos personajes; dos grans y dos poco; están al lado de dos otras	por describa		el fila; dos gran y dos poco	por describa y comente; nosotros decirán
C3-13	no son contento	todos niños; ir a la aprendizaje			otras son triste y otras son alegría; todos niños	un cadre por los huérfanos		un cadre	los niños debe ir; no son contento; los niños ne querer
C3-14			parmis	par rapporte con relación	ces niños		el en ha qu'elles (los hay que)		nosotros observemos; el en ha qu'elles son contento
C3-15			estan todos contentos; en jeneral				detrás de años (ellos)	una maestra (profesora)	unos estan; estan de recreo; estan todos contentos
C3-16									ensenia (enseña); estan de recreo; estan contentos; se dibierten
C3-17			un poco mas lejos; estan todos	por que es el momento	estan todos contestos		ocho personas entre los cuales	las classes; un Arbor; groupito; grupo	estan todos contestos

			contestos						
C3-18					ciertos (algunos) uniformes	ciertos (en) uniformes	Entre ellos (ellos)		están contentos
C3-19					esté grabado				están en el patio
C3-20		un sesión	están todos alegres		esta fotografía			fotografía; un sesión	algunos están; están alegres

Quinto

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
Q1-1	una familia constudio; un grande hermanos; orez a un paco ancebra; pelos negros; tiz negro		cabeza un paco puntiaguda; oreza un paco; un paco año		mi tres hermanos; entre mi tres hermanos; los dos otra		el futbol encanta el	el futbol; quiero el futbol	soy moci; quiero

Q1-2	el nieve está nublado	ir a campo; a campo; como a la casa; el nieve	mi abuelo hay muchos dinero		todo los niños; muchos dinero	a campo; mi abuelo como a la casa; a la casa quiere	el tenía; el como ir	una tamango generosa	mi abuelo hay muchos dinero; como a la casa; el como ir; está joven; iramos
Q1-3	la familia moderno	nuestra madre es una commerciante	Nosotros comemos conjunto		nuestros futuro porvenir; todos los necesidad; toda la familia es conjunto	nuestro padre en seño a la universalidad		nuestro padre en seño a la universalidad; commerciante; los parientes (padres); nuestros futuro porvenir	nuestra casa está componer; quedamos componer; nuestro padre en seño (enseña); los parientes están quieren; nosotros satisfacen; nosotros estudiamos

									s;; la familia es conjunto
Q1-4		mi padre es un conductor y mi madre una comerciante; llegamos a la casa; la tardes			mi cuatro hermanos; nos parentes	son ir en viaje con mi; llegamos a la casa a medio-día; llega en la tarde	mi (yo) es mayor; mi soy; son ir en viaje con mi	medio-día	familia que es compondido ; mi es mayor; esta familia ha también un padre; mi soy en 2nde A; nos parentes

									son ir; llegadamos
Q1-5	tez noir	mi tío es un labrador						tez noir; tenía los cuarenta	esta en el campo; todos los días anochece
Q1-6	familia más cercano; familia cercano	a la cinco; mi padre es un obrero; para ir cuidad; un días	mi segunda revisa pequeño (un poco)			para ir cuidad	quiene	yo aprender (estudiar); mi segunda revisa (repasa) pequeño; para ir cuidad (ciudad)	despiertam os; yo aprender y ducho; mi segunda se duche

<i>Q1-7</i>		a la 6h de mañana; a mediodía madre nos cocunar; un respiros; ir al escuela; a la cinco horas; llegando a la casa; por la tardes			su niños; nuestros dineros; sa cocina; aprendemos nos lesones	nos los niños; a la mañana	nos los niños; el (mi padre) nos conduce	collaboracion; aprendemos nos lesones	madre nos cocunar, cuando hayamos a la cama; después ha yantado tenemos un respiros; aguchamos ; concinar; se come y duerma
--------------------	--	--	--	--	--	-------------------------------	--	---	---

Q1-8	ella es muy simpático	una venderdor; le cliente; y cliente decí	mas fuerte; ella recibí buen este cliente	por que los clientes viennes; quando	me familia; me tomates; este suerte; me tomate; cuánta están los tomates; me madre; este muy barato; todo las personnes	viene comprar; ella recibí buen este cliente	e ir a ver ella; quiéne	las personnes; venderdor	un día e ir a ver ella; los clientes viennes; ella decí: vienne, vienne; dado usted este suerte y viene comprar; un cliente vienne, ella recibí; le cliente decí; me madre decí; y cliente decí; y comprar los tomates y decí
-------------	-----------------------	---	---	--------------------------------------	---	--	-------------------------	--------------------------	---

<i>Q1-9</i>	muchachos son contento	viene en el la casa; y madre viene en el casa muchachos son contento	muy mañana		su mi familia; dos chico y dos chica; ninguino su mi familia; y madre viene	ninguino; nosotros van en collegio CEG Covè; par familia; viene en el la casa; parmitos		viendre de diverses; collegio; toilèttu; nourritiou; en soiré	mi madre viendre; nosotros van en collegio; mi madre se leva; muchachos son contento
<i>Q1-10</i>		soy alumna en colegio CEG3 Bohicon; del Edad media; director de escuela; son alumnos en CEG3 Bohicon				colegio CEG3 Bohicon		comerciente	soy nacida; llamo (me llamo)

Q1-11	mis seis grandes Señoritas	le pequeño; mi madre es una comerciante; cinco acompañan madre en el mercado			Cincos	mis seis grandes Señoritas y mi yo me soy; cinco acompañan madre en el mercado; y mi yo me Soy; yo fui el colegio; en la mañana	mi seis grandes Señoritas y mi yo me soy le pequeño; mis seis Señoritas; y mi yo me Soy; es mis seis señoritas quien hacen	grandes Señoritas (hermanas mayores)	es mis seis señoritas quien hacen; aunque me lavar
Q1-12		en el familia; los manifestation; en el casa; une familia		et	mi padre y madre; ninguno	pamitos; me yo soy alumno; collegio CEG3 Abomey	me yo soy alumno	or mari; mi madre vendre de sos; collegio; un oncle, largent; Oncle; les amis viennent sur une familia	mi madre vendre; los manifestati on commenzo; les amis viennent

<i>Q1-13</i>		mi padre es un conductor; viene a la casa cansado; sacamos agua de poco (del pozo)			cuarenta y uno años; nosotros padre se lava	nosotros paseamos con su compañía	el se levanta	un mecanico; sacamos agua de poco (del pozo)	un día que alcance a la llegada prendo su camión; su camión descompon e; chiama un mecanico; el camión que trabaja (funciona, marcha); permita a mi padre a trabaja; después dormido
---------------------	--	--	--	--	--	-----------------------------------	---------------	---	---

Q1-14	vivimos muy caluroso; trabajos domesticos	mi madre es una comerciante; a las cinco heras de mañana; vamos a lavarse a seis; a mediodía salimos de escuela			a las cinco heras	vamos a lavarse y después a ir; salimos de escuela por la casa	mis hermanos y me	a las cinco heras; rogamos a Deos	mi familia es componida ; mis hermanos y me hacen; vamos a lavarse
Q1-15	pequeno; el abuelo es totalmente doler	el trabaja l'ONAB; lava figura; un población				el trabaja l'ONAB	el trabaja; el prende agua; el es rabia; el es hincha de balonmano; el se meté	respamdo; el es rabia; la forca; se mujer; tradiciones; un población; abuelo; este desafiar; el se meté en reflexión en tristesse	en mi familia comprende ; mi padre se leva; el prende agua y lava figura; el es hincha de balonmano ; su chica refusar; el se meté

Q1-16		nos levantamos a cinco de mañana; cada una persona; a las 6 horas de mañana; mi padre es obrero en fabrica; a las 7 horas de mañana; llaga a la casa en la siete de tardes; en mi familia hay la paz; el alegre; el simpatidad	depuis; todo cansado		cada una persona	par leer; llaga a la casa en la siete; vivmos en alegre; es una buena casa (cosa) de vivir en familia		leer lesons; cepillarse los delientes; mi padre es obrero en fabrica; el alegre; el simpatidad; vivimos en alegre; es una buena casa (cosa) de vivir en familia	mi familia es componido , habemos la costumbre de doucharse; va al trabajo y llaga
Q1-17	una familia consutado; un grande hermano; pequeño estativa; cabreza puntiagudo	les pelos			los dos otro		encanta el	tres manos (hermanos); estativa; cabreza; tiz negro; futbol; el futbol	soy naci; su cuerpo se descense; quiero

Q1-18	longue; los oreillas layes y un poco tenaz; el abuelo totalmente doler	los oreillas; un población		porqué cada día el se meté	ello chico		cada día el se meté	albuelo un poco más longue; los oreillas; Forca tradiciones; les hurbruites; déshonora; el voluntan; un población; este desafiar es a la basé de su moré; reflexión, tristesse	poccédo; su chica refusar de se muyer; este desafiar es a la basé; el se meté
Q1-19		mi tío es un cultivador; a la llegado de campo; un personne; no quiere rudo				quiere sus niños	el es fuerte; tiene muchos ouvriers que ayudan el	tiene dos niños (hijos); a la llegado; un personne; no quiere rudo (ruido); ouvriers	no quiere rudo (no le gusta el ruido); no se repaso (descansa)
Q1-20	una familia doné; una grande mamá; el grande hermano	la villago; le familia; le villago			ella familia; algunos casa			una familia doné; numbres; la villago	una grande mamá que sepelida

Q1-21	otros trabajas domestico	las dents; mi soy alumna en colegio CEG3 Bohicon				ir au service; mi madre es policia a Cotonou; mi padre es gendarmeria a Cotonou	mi soy alumna	los dents; ir au service; trabajas domestico; gendarmeria; alumna; sobrimo, sobrima	mi madre barse la casa; se cepillarse los dents; mi padre se cepillarse las dents; yo tienne; sobrimo, sobrima eres ocho
Q1-22	una familia constiuido	un padre que es un enseñante; alumna en colegio CEG1 Bohicon; va al escuela				CEG3 Bohicon; después el desayuno			soy naci; etemos; el benjamin es en clase de CM2; el segundo hermano es en 3e en CEG3 Bohicon
Q1-23	los tenacidad invencible	los tenacidad invencible	el interno mas humilde				su humildad ayudarle		mi familia es comprende r; su

									humildad ayudarle
Q1-24		el mañana; la tarde en siete y media; llaga en la casa; todo el mundo se acuesta al cama				después esas cosas; todo el mundo se acuesta al cama		dios (Dios)	roga a dios; se vertí para ir al mercado; llaga
Q1-25	comercial en el mercado			et ella se llama			mi madre está cercana de yo		
Q1-26						se cuida de nosotros		Frabrica	mi familia ha compuesta; se cuida de nosotros

Q1-27	seguen día (día siguiente)	la patio; vienen a mediodía y salir a trece; a la siete; legan a la casa						la mallana	esta una familia moderna compuso; mi padre llama; mi madre llama; preden su desayuno y fueron al colegio; vienen a mediodía y salir a trece; legan a la casa
Q1-28	mi padre es labradores	revien a la casa; venimos a siete a doce horas			estas cuatro; hay muchos persona	nuestros somos de cinco; nuestros los dos niños	nuestros los niños; nuestros somos; qui son		qui son en mi familia; ellos oien; revien a la casa; nuestros los dos niños son

									as personas se identificas; las personas marcar; sus familia quién compras
Q1-29	una vida típico		insitentemente ; aquis		sus familia	as personas; por en el mundo		una actituda	
Q1-30	mi mayor hermano; el pequeño niño; mi padre son vejo	pequeño niño del familia		cincuenta cuatro años	cada personas; somos todos joven			la segundo; el pequeño niño	una familia quien componers e; mi padre son vejo
Q1-31	image buen; simpatica; simpatico	se encuentra en barrio; en mercado	respectamente; normalmente; ella trata buen	y image buen; et los amigos		ir con su casa; mi su familia	la chica ayudo me; mi su familia	su maestro (profesor); comportamente	su maestro castigo; la chica ayudo me; tú te presento

Q1-32	esta pequeñas familia; una bueno reputación; personas simpático	una aspecto; una aspecto; el personas; una personas		es porqué debemos	en mi familia pequeña de nuestros; de nuestras madre; esta pequeñas familia		una personas en que contar	cincuenta años; veinticinco años; del pueblos	yo me proponer de hago; una mujer que presente; mi hermano resembra; mi hermana resembra
Q1-33	teindre bronceado; un simple estudiante	les hermano	un hombre buen amable		venía en nos cas; venía en nos casa; primero álbum	venía en nos cas à Benín; venía en nos casa	el me respuesta	España; teindre (tez) bronceado; las canciós en España (español); grupo	Les hermano sellamo; el me respuesta; el s'inscribir
Q1-34			Immediatemen t					la presa de conocimiento de esta novela	séra el único; es fallecido

Q1-35	simpatico	dentro de industria				el va trabajar; a la mañana el saluda; dentro de industria	el va trabajar; el saluda	mi tío tenía treinta	
Q1-36	pequeño familia	mi tío es un conductor; es un cristiano						tiene cuatro niños (hijos); catholique; su casa es al lado de su servicio	su casa es al lado de su servicio
	FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES								

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
Q2-1	esta tarde mismo; baldes recubrido; la mujer acompañado	un tarde; los animación; los alfombras	la fiesta continua hasta la mañana (al día siguiente)				estaba un tarde donde Cossi	los animación	estaba un tarde; Cossi quería casar Assiba; no era venido; la ceremonia comenzo; la gente cantaron y bailaron; la mujer que casarse aparecio; ha devolvido; la fiesta continua

Q2-2	una realidad tomado en serio		vivir conjunto			antes que (de) vivir conjunto; antes que vivir conjunto		Benedicciones	
Q2-3	la dote ha sido aceptado	los comitiva casamiento; sus desplazamiento; la mano de la novia para novio	en aquel entonces		muchos recuerdo	del unos ingrediente simbolus; después unas litanies; bailas afines		la Comit Casamentera; los comitiva casamiento; ingrediente simbolus; lilerillo; cantida; porto voy; comituvo casemientera; humulidad; litanies; bailas afines; primera ves (vez)	Estan dispuestos; pidio

Q2-4	interesente	une señora; los tam-tam; a la casa de su marido; la casamiento; un importante responsabilidad; la casamiento				por la mejor y por la peor; los viernes son reservar por la ceremonia; se da de un polvo por teñir sus pies; le lleva en su casa; vienen buscar; una señora escogida por este rito; antes hace	le lleva en su casa (él)	la noche de vienes; los juvenes; otros personales; los tam-tam	los viernes son reservar; la novia he plagiado; le lleva en su casa; los tam-tam he conducido; la fiesta continua; antes hace (antes de hacer)
Q2-5						la familia aporte de los tejidos		el día J	la dote tuve lugar; la familia aporte
Q2-6	inoublable	los padre; por poder ofertar a los padre; los cuñado		et los cuñado	comó se pase?; mucho otro casa; la segundo familia	con de los elogios por cualificar la hija; amenar de los paquetes		paquetes; el selo (la sal)	comó se pase; viniendo amenar; ofertar

Q2-7	una suma predicho	el familia; las equipaje; la casado; allí donde la casado; la primero y la secundo vez; la tercero vez; la casado			pegando una segura suma	preguntado de después; una suma predicho para la familia; la familia envía la mujer			ese estaba un día que hubiera asistido; el familia era enviado; se viniera; pegando una segura suma; todo la cubriendo
Q2-8	los padres son afortunado	los padres del novia; del jovens; la fine de la boda				han saludado los padres; agadecen los padres; el chico besa la chica		acontecimiento; del jovens; la fine de la boda	son venido; los padres son afortunado y agadecen; el chico ha casado la chica; ordenan el chico de marchar
Q2-9			lors de la ceremonia; es después que		todos mundo	contenó de dinero; vinieron a ver la mujer; por que no conocieron (para que)		madastra; padastra; parentes	la dote contenó; cerran; la mirán; todos mundo debieron y comieron

Q2-10		el dote	en primero lugar		en primero lugar	para los ver; han dicho a el hombre que pide venir tomar su mujer	para los ver	las tantos (tías); los parentes; los parentes	en mi pueblo ha (he) asistido; ha (he) visto; fue a presente las tantos; es dici que; han presentados; sus parentes han tomades; han dicho a el hombre que pide venir tomar su mujer
Q2-11	el mismo vista; una buena y bien vistía; la familia no era jubilos; una camahoja blancos	el mismo vista			todos su familia	este evento se tiene a Dunia; se invitaron Laurenda y Mauricio	el esperando tranquilo	un lamento sale de la casa	este evento se tiene; la familia no era jubilos

Q2-12	una buena y bien vestía	los 28 septiembre; antes el casar			una de mi hermana; his suegros; mucho cosas	los 28 septiembre		la princesse	una de mi hermana ha sido tomar en casar; vienen en cantando y llegar
Q2-13	esta mujer no es libro	las lay; los dos familia	en un primero tiempo		este ceremonia; otro veida; muchos mujer; la mismo región	a el humbre; presenta a el humbre; el humbre da de dinero		el humbre; las lay; veida; una veida	este ceremonia se deroular; se aproxima sera arañar
Q2-14	un grande día	la casamiento; la casamiento; los cosas; la casamiento; los mujeres; un mujer; los cosas; los dos familias; la casamiento			esta casamiento	un grande día por ella; por dar a la mucha; por finir	qui no es	la union; la mucha (la muchacha); demanda a la mucha; en pueblo Africa	es contente; couvrir la cara; finir; la mujer salo (sale); demanda à la mucha; sus padres lo demandan; se unien

<i>Q2-15</i>	una grande alegría	las taparrabos; el soltera; el hombre estaba a la casa			eso acontecimiento	una ceremonia que hace de pensar; comienzo (al); acompañar la joven; hasta en la casa; el hombre estaba a la casa			una ceremonia que hace de pensar; estaba una grande alegría; estaba los regalos en metálico
<i>Q2-16</i>		viennen a la casa						una necesita; la munchar; demandan a la munchar; la muncha	el novio no asistido; los padres viennen; los padres viennen; demandan a la munchar; amenan cosas; son contentos; la ceremonia deber precedar la casarse

Q2-17	una buena y bien vistía							personnas; el mismo visto; arbol; verboys; el pation; fluramiento; verboys	Benedicen
Q2-18	alcoholices					todo el necesito por el casamiento		todo el necesito; noris de cola; animacións	el novio no asistido nunca; son presente
Q2-19	casamiento tradiciona; la chica era mismo; la familia era muy rico; estaban contento	el chica; la chico; los viejo y los jovens; del comido	las personas habían venido muchas			yo también estaba en feliz; después la ceremonia; habían bailado del comido		los carnes; lo tantán	lo tantán sonían; la chica estaba sobrido del vela

Q2-20	los varios plato; un gran fiesta; bella familia	el camahoja; la patio; una ambiente; la casamiento	son ligam gracia a las hijas; de parte y otro		las unas; ellos humano; ese vez	los parentes irán en la casa		la particularidad; los parentes; bella familia; ambiente	oye las mujeres cantado; es los preparativos; la novia debe estar virgen; le testimoniar; los parentes refusal de no prender; la casamiento conceder; las dos familias son ligam
Q2-21						en torno a las nueve por la tarde; los chicos empezaron para disponer; a las diez por la tarde		la semena	
Q2-22	un día alegroso	de acuerdo a el hombre	tembien		en seguros país; eso día; pedirlo seguros cosas	entre de que; de acuerdo a el hombre		objectivo; el parentes	he assistido; la mujer estaba acompañado; han son ido a ver; se comportar

Q2-23		un cermonia; lo chico;, lo chico fiels; son chico exprèse; los alegrias; los personas						un cerimonia de casamien; sitivo	viennè; los personas son contento
Q2-24		la casamiento; la familia del chica; su amigos; una medicino			dos mille nuevo		mi asistido; el conoce		yo asistido; está un día; se quierren; está el sábado; mi asistido; la muchacha aceptar; la mujer querré; nosotros cantan, danza y comer
Q2-25	remplissada del cosa	remplissada del cosa; en el casa			leur casa; cella	jusque cella (hasta)		déciembre; éponga; rencuentro; billets de francs población	ella s'habia y dansida

Q2-26	ceremonias tradicional	la nacimiento	fue mucho desgraciado		este ceremonia; su padres y madres			el conflictico	las ceremonias tradicional continuan de se pasa; es desarrollarlo; dos personas que no se quierro; prepararsa; su padres y madres se quierro y se ayudo
Q2-27		le matrimonio; las padres de chico; del taparrabos, del Tazóns, del bebidas			son casa	la chica encuentro un chico; invitan la chica; traen del cardeaux; dieron de cigarrillo, del taparrabos; del niños		Tarzóns; cardeaux, cada cadeau	la chica encuentro; una persona prende palabras; la chica empeza; todo es llamar

Q2-28	la grande familia des dos jovens gente; del joven casada	el vieja; los dos familia; al tierra; los antepasado						Parente	el casamiento se desenrollar; el parente traen; estan entendre; han bebo; han deramar
Q2-29	agreable	tengo impresión	por la final		hace algunos días;la mujer acudía a su casa de su hombre; muchos personas	decidía a dar; después la ceremonia	para les explicar	la pesa de decisión	agreable de asistar; cómo se produccion; frecuentaba; como si era
Q2-30	la música tradicionnel; la música moderne	los artiste; las manifestación			este jornadas; eso día là	invitar los artiste que viendra animar; en cuanto las manifestación		el tikó; la théatra; el journaliste	para asista; los alumnos y los directores se organize; los artiste que viendra animar; las manifestación comense; los alumnos participen; para estar cultivado

Q2-31	los parientes de la hija están listo; son alegre		en curso de su camaradería (durante)			es de decir; ha partido a ver; antes el momento	lo esencial para nos; ellos	Deos; es tanto (tiempo) de hacer	Pablo descubrió el conocimiento de Juana; decidió de entablar; ha partido a ver; la hija se prepare; ella ha rodeado de las señoras; son alegre y se vuelven una pareja feliz
Q2-32		de ocho horas a doce; lo muchacho; le padre			d'autras personas; premiere patio; segunda patio		qui es llamo	un sabado; el marrio; la dota; los humbres; las chosas (cosas); quantita y qualita ojar; la parta	tengo asistido; qui es llamo; lo muchacho no vengo
Q2-33	comida casamientera	llegando en la casa; la aula				llegando en la casa		amo de Dios	se agrupían; era bien pasado

Q2-34	instrumentos necesario	el acostumbre; estába asistido al una ceremonia; todos personas	en final		la una de mi hermana; de todos aquel; todos personas	de al familia; de todos aquel; en al sitio; en final		el acostumbre por este hace	concernado; hay dice que; un hombre debiendo marido; debe estar instrumentos; estába asistido
Q2-35		en le pequeño pueblo; le poder; un habitante de pueblo; todos los habitante; la casamiento			esté casamiento; todo clase		el tenga le poder		el tenga le poder; un habitante es enfermo; cada uno sabé; uno interdire; la casamiento perderse
Q2-36	una nuevo temperatura	a el abuelo				después a el abuelo			en mi pueblo asistido a una ceremonia; la ceremonia de casamiento consistado; le encontramar

Q2-37	los joven hombres; la bella familia; numerosos cosas				seguras ceremonias; eso día; su parentes	antes el casamiento; hacen esas cosas por advertir		la bella familia	seguras ceremonias se hace; las familias son benitidas
Q2-38		presente en barrio; los cosas; a el hombre			eso día; estos cosas	depués		el salvador pasado; un grupo; collaboracion	fue ir a un casamiento; todos fueron presente; las mujeres son sentido; la familia estaban sintiendo y son con los jefes; ellos se son hablado; los jefes acuerden
Q2-39		comprobamos que hombre; ceremonia de padre; los reys; la mujer miré el cara de hombre	la familia preparé y cabé conjunto		todo la familia			das ceremonia	es decir asistado; la familia preparé y cabé; la mujer miré

Q2-40	sus rostros están cubientes	los jovens; les taparrabos; reconocen su mujer y llevan			ce último	la muchacha viene ver los abuelos; encantar un marido; venir buscar su mujer; reconocen su mujer	es sus padres que eligen	ella a encantar un marido; vienen para dejarser; una vez venir cuegen asiento y chupar. Después de llevamos; el marido no venir; es sus padres que eligen; es un juego que hacer
	FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES							

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
<i>Q3-1</i>		sus profesor	desafortunadamente	a través; porqué; porqué son contentos		en correr		la fotografía; el patio; la ausencia	indicación; los chicos serán en el patio; son agradecido; son contentos; los profesor no viene
<i>Q3-2</i>	las chicas más fuerte que los chicos	los mujeres; las arboles			otros alumnos	de detrás ellos; antes los mujeres		be alumno to muero; vientre; grupo; arboles	las personas son muy contentos; están a ánimo de divertirse; voy que las chicas están resaca; observa

Q3-3	estamos tentado	un escula; los puertas de la salas; al cierre de los salos; los madre; la recreo		a travers	ciertos chicos alumnos (unos); esta alumnos; este escuela	al cierre de los salos		fotographía; un escula; esta fotographía; una fotographía; momente; al cierre de los salos; el siguiento	esta fotographía que nos presentas; esta alumnos ne trabajar; los puertas de la salas están cerrados; nosotros asistamos; yo hace los alumnos; los alumnos es no en uniforme
Q3-4		la patio; al momente	cómo de costumbre; no ha visto nunca (ningún) profesores; diferamente	por que son agradecido; para que los profesores no son llegué	por este fotografia; de otra courrían; de autre; todos la classe	a través este libro; los alumnos vienen en el colegio; cómo de costumbre por trabajar; al momente		la classe; todos la classe; colejio	de autre son abaté para que los profesores no son llegué al colejio

<i>Q3-5</i>		hay la alegría			esto libro; todas los puertes	a través esto libro		la fotografiá; los puertes; alumnos; grupo; los maestros (profesores)	son en el patio por que los maestros no son llegados; todas los puertas son cerradas; hay muchos alumnos que son organizadas; son alegres; ellos son jugando y corriendo; son vertidos en uniforme; otras son en kaki; son contentos; son llegados; juegan y se echan
--------------------	--	----------------	--	--	----------------------------------	---------------------	--	---	--

Q3-6	están numeroso	La patio; en la patio	propriamente		cuatro; tres otros; otras alumnos	después observación; voy en la patio; detrás ellos		regroupan; divertiso; grupo de cuatro	están regroupan; están ánimo de divertiso; están ánimo de risa; voy (veo) que los chicos están pequeños; están numeroso
Q3-7	los árboles estaban plantar; la chica está desnudo	una patio; los muchachas; los lugares; una momente; la buenas tema de la	el es bienne		ce patio; las outra chicas; outra grupo	el es bienne de tener; yo me proposo de hacer		momente; un rispiro; grupo; momente; un bonne la très buenos muzo	yo me propono; los árboles estaban plantar; los muchachas vestieron

Q3-8	los hijo; la patío de escuela; en la patio; amos del árbol del clases; la patio; los dasa		parece que (porque); así qué	seguros alumo; seguro del entre ello; seguro no son vestir; seguro el son vestir	amos del árbol del clases y del alumno; por se divertir	este que son contento	alumo; uniforme	los hijo son en la patío; en la patio amos del árbol; el profesor es absenté; él se regroupan en la patio por se divertir; son no contento; este que son contento son muy exprimido de entrar
-------------	---	--	---------------------------------	---	---	--------------------------	-----------------	---

Q3-9	chicas numeroso	en la fotocopia proporcionar; la patio; le hilo; voy tambien que chicas están numeroso; los chicas	tambien; hay tambien		ocho alumno; otras alumno; otras alumno; los ochos		qué divertise	grupo; teneduría; tella	voy (veo) ocho alumno; están reagrupar; nosotros habamos; voy tambien; otras alumno qué divertise; están animo; reagrupar; voy tambien que chicas están numeroso
Q3-10	una persona muerte; su persona muerte	un photo; los photos; el photo; muchos mujers; los situaciona; el una	rapidamente		sus photo; muchos mujers; el una	Por anuncia	la persona quién	un photo; escana; amabilidad; los situaciona; su photo	los grabados demonstrar; los chicos montraban; se acompayaban; por anuncia; demonstran

Q3-11		l'el ser supremo; los animals; la camino; los necesidad	seulement; todo la familia es conjunto		todo la familia			Dio	Nosotros cobemos necesidad; nosotros en pidiento; ellas usted queren y nosotros satisfaced
Q3-12	sus pelos eran blanco; era tisto acontecimiento					después la muerte; a través un grabado	era con su hojo quién nuevo	los pequemos	los pequemos querían; era con su hojo quién nuevo; el que no volar
Q3-13	la corte está desordenado y desorganizado	El escuela; l'escuela; los salos;	verdaderamente; verdaderamente; verdaderamente		los unos; este un corte	de parte y de otro	arbol quien	el imagen; la corte de recreación; la corte de l'escuela; arbol; los salos de classé; otro corte de recreación	el imagen presentar; el escuela este sembrar; los unos se organizado para jougar; los otros se organizado par bandas;nosotros voy (vemos)

<i>Q3-14</i>		los casas; uno patio; tienen misma talla; los piernas			estés niños; estés niños; todos estés niños; los otras	Hay de los casas		el sonréis	estés niños están siete; están todos peina; los piernas son abris; esta inclinada; son el sonréis a los labios
<i>Q3-15</i>		del alumnos; du mismo clase; l'interrogación; l'interrogación; los niño; los niño distan de profesor del clase		quando	ochos; ellos discusión	du mismo clase		groupo	l'interrogación está difcil; no travalla; refusión travalla; quando mediodía sonanto; los niño commencion para dialogo; los niño distan de profesor
<i>Q3-16</i>		uno chico; uno chico; buena tardes					este es la historia; dondé	herbano (hermano)	lliego; los hicos son entre y salidar; ellos no vivo

<i>Q3-17</i>		une escuela	de una parte de otra		este escuela; son vertidos seguros en kaki; otros desnudo		dondé	el amour; las modas de vida; continiento; árboles; grupos; uniformas	la unidad hacen partido; las muchachas son vertidas; los muchachos son vertidos
<i>Q3-18</i>		un escuela; l'amour	de una parte a otra		los alumnos son vertidos seguros en kaki; seguros alumnos son desnudos			l'amour; arboles; grupo	las salas de clase estan abierta; los alumnos estan; los alumnos tienen un recreo para descansan; los alumnos son vertidos; seguros alumnos son desnudos

<i>Q3-19</i>	personas talentosas; prétenciosos	Lo continente; l'esclavitud; los profesionals; irán à escuela; la patio de escuela; los hijas; el escuela; los clases; los arbol			fue prive de son brazos; nosotros recursos; todas les hijas; à primero día	Irán à escuela		validos; écritura; éscuela	un continente fue prive; nosotros hemos necesidad; es contento
---------------------	---	--	--	--	---	----------------	--	-------------------------------	--

Q3-20		los personas; la patio; los mujeres; las arbles; el espacia; las paisajes	propriamente		otras alumnos; otros alumno; este chicos	detrás ellos	los personas quienes son	una población; la escuela; grupo; chicas (chicas)	los personas quienes son en la fotocopia; están regrupan; voy (veo) en la patio; otras alumnos son en kaki; añandimos; están ánimo de hablan; están ánimo de divertises; voy que las chicas; son contentos
Q3-21	el siguiés grabado; el más long; el siguiés grabado; él última personage; buenos chico	las sobrima; él última personage				los personajes del una familia	los otras; el grabado nosotros presente	personnes; más âgé; el español; secundara	el siguiés grabado comprender; el grabado nosotros presente

Q3-22	estar presento; parentos bonísimo		ensamble		esta image; tella photo; los pequeños muchas y pequeños muchos; chacuno de nation	de el humbre; comer a la casa; ellos ten del parentos	esta image nosotros hace	image; diferencia tailla; el humbre; nation; humbres; méma photo; tella photo; phota; las profesiónas; profesionals; estaso	el es bueno de estar presento; ellos ten del parentos
	FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES								

2.2.1.2. En fase de Post-test

Errores Globales: Post-Test

Cuarto

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
CI-1		martes voy en clase; en interior; los mesas	alrededores a dos kilometes		mis amigo	voy en clase; alrededores a dos kilometes			que se situado; mi aula es enjalbegar
CI-2	en de buen condición	el alumnos; ella damos la clase				está situado del borde; en de buen condición	Dónde	árboles; groupos	hemos una profesora; ella damos
CI-3									

CI-4				por que explica bien las clases					
CI-5	hija honrado; su colegio es gordo		in frente		mí amiga	in frente a	Ellá	amíga; mí amíga	es in frente
CI-6		hay los árboles; hay los bancos en los clases; hay también los profesores; el clase			dos aula; cuatro clase			en el partio; mangua	este colegio se situar; los albañiles vienen de acabar; los alumnos se sienten para estudiar; los alumnos comprienden
CI-7	color verta; mi más apreciado el profesor	soy un alumno en clase de la lere; mi más apreciado el profesor				delante a la casa		jevenes; batimentos; autoritario (autoridad) del colegio; tablos; tablous	
CI-8									

CI-9	hay la clase no construido	hay la clase; la mapa; hay la laboración; hay los clases; hay los vendedores; hay la pizara; hay los banco				al derecho; al izquierda; despues la dirección; al izquiedo; al derecho	ello esta al lado; ello hace bien sus leciones	en la entra; la laboración; abres; bricos (ladrillos); en la entra; la pizara; classe; lecciones	Ello esta
CI-10	Batimiente acavado y no acavado; rouge	hay la casa; todos alumnos; el directora; hay el aula			mi amigos; me colegio; todos alumnos	delante el colegio; después todos alumnos del 6eme; trace del directora		complexe scolaire catholique; jovenes; la surveillance; batimiente; batimiente; terrano; comprable	sea un día; hace querido venir ver
CI-11	Groupos pedagogicos				ochos groupos	bienvenido en mi colegio; d'Español		groupos; hombre echo y derecho; depie	mi colegio sitúa en el pueblo
CI-12	Groupos pedagogicos				el primero día	se situa encima de la via		día del ingreso; groupos	estaba el primero día; mi colegio está CEG3

CI-13		la profesor		and	trento una clases; ma clase; trenta-cinco; primero día; primero de seconda cycla	el colegio se sitúa a Bohicon	el tienes	cycla; la direcciona; la comptablita; la survellasa; allumnos; enseña bien los cursos	son contentos; el colegio a trento una clases; el tienes
CI-14	una langue vivente	una clase de la forma rectangular;				escribo la carta por describir; se sitúa a borde; prefiero el señor; permito de comunicación		allumna; la carretero; los señors; matérias; Español; Français; una langue	una langue que permuto de comunicación
CI-15									
CI-16									
CI-17			explica buen su curso			les voy describir; detrás; detrás		bandora; explica buen su curso	
CI-18									
CI-19		soy un alumno; la pueblo; la 2e distrito			muchos clases; mis profesores son muchos; ma clase		el es en la pueblo		el es en la pueblo; ma clase es a izquierda
CI-20	rigouroso;		está bueno		el primera día			ventamos	este colegio es

	exigente		ventilado					(ventanas)	en Benin
CI-21	Enseñaza secundaria; exigente					quiero al de profesor		enseñaza secundaria	
CI-22		la pueblo; la camino; a interior; uno profesor			doce edificio	A interior	el explica bien	range (fila); terrano; explica bien su curso	mi range es a lado; mi clase es pintura; escribo
CI-23								Talego	mi clase comportar
CI-24								explica bien su curso	
CI-25			explica buen su curso				el conta; el explica	el explica buen su curso	el conta
CI-26		los edificio						leciones; ambiente	los edificio son pintados; las clases son alumbrado; él no castigar
CI-27							el enseña bien		se situa
CI-28							un colegio quien; el es muy bueno		

CI-29						estamos contentos de este profesor			
CI-30		situado en barrio de ciudad			muchos conciones			véntanas; espagne	
CI-31		el despacho de profesores				un comedor por las vendedoras; primer grupo en al lado		explica su curso	el despacho esta
CI-32		las vendedores				al entrara		principió; español	el colegio es cerrado; los alumnos empujanse
CI-33	Dalas pedagógicos	le CEG3; uno pueblo; un administración; el primera día; todo alumo; uno ambiente			ocho edificio; el primera día; todo alumo		el suele acostumbra	espagnol; alumo; ambiente; alumo	participian; el suele acostumbra ayudar; anima todo alumo a comprendaís
CI-34		todos profesores			todos profesores; mi profesore	en todos profesores		mi profesore	el colegio se llamo; yo gusto (me gusta)
CI-35									

CI-36	el profesor es más apreciades	alumnos y profesores			ciertos (algunos) alegran			Classe	mi colegio se vacío; ciertos alegran de su acierto; otros estan tristes; están suspendido
CI-37	Es buen	un pizarra; el clase		para que (porque) tenemos				Virgilente	yo gusto (quiero) mucho mi profesor
CI-38									
CI-39									
CI-40			hace buene la clase; yo comprendo buene		siete batimento			suivante; gendarmerie; batimento; groupes; pintura; el profesore; Espagnol; teamedia	estar lando (al lado); possede; mi aula est
CI-41	los alumnos charlandos	hay las clases; el profesora			esté colegio	situado al borde		la lengua	se compota
CI-42									

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
C2-1	son feliceces	la equipo contiene de los jugadores; en equipo de Ghana; hay los jugadores; l'equipo; le terrano; le albitra; le albitra			uno de estos temas	la equipo contiene de los jugadores		albitra; un vuto (gol); al fina; équipo	visto por la televisión; visto le fútbol; son jugan; los jugadores que jugan bien; son feliceces; le albitra chifras
C2-2	una equipo Españoles y una equipo Francesse; la equipo Españoles;	un tarde; una equipo; los dos equipo; un primera penalty; las dos equipo	jugua buen					Penalty	los dos equipo jugua buen
C2-3									
C2-4	Película interesente; los esprit malo	sábado pasado; en película; en pueblo				la magic por guerir		la población; la magic; los malads; los esprit; los habitan	está pasado la película; utilisar; guerir; devolvo

C2-5						Se ayuda sus padres			no ha un año; se habla, se ayuda sus padres
C2-6			Jámas	El hombre se enfadó e se dirijo		todos de los chicos			esta película se trataba de
C2-7		la sábado; a eso de 16 ahora; el partito; los equipo; la partido; la finales; la partido		Madrid y Inter de Milan				partito; el partito; 16 ahora; un buto (gol)	la sábado que pasado asistido un partito; empesado; los jugadores jugado bien; son contento; marquado
C2-8									
C2-9		uno ladrón; los familias				después investigación; ha llamado los goadias; después la juez; de Djidja en Abomey		cerdero; los goadias; la carcel; havia ido a la juez	uno ladrón robado cerdero; la mujer havia nota; el ladrón la heirio; havia ido; el ladrón era conducir

C2-10	uno bueno coup	uno tarde; la primera munito; uno bueno coup			esta partido; a la primera munito; todos mundo			munito; coup; el but; un coin	está uno tarde; veever;
C2-11	Interesanta			durante de partido; durante el partido				championa; un buto; all 7 minutos; championa; all final	visto por la televisión; un partido que lugar; hugado
C2-12		el fecha				para el; al la guardia civil		Drima	acaba por ser de llevado
C2-13				durante el partido	este dias	a la calle tengo encontrar; tiene de herida; tiene de sangre a la espada; hasta lo que	tengo lástima de ell	ladron; espada (espalda)	tengo encontrar; un ladron que es parar; tiene robar una moto; tienen pegar el ladrón

C2-14	el año pasado	entre equipo de colegio; al los veintiuno minutos; uno jugadore; el equipo de colegio			me colegio; veintiuno minutos; despues quinto minutos; la primar parte; la seconda parte	ha inscrito al buto; a favor de el equipo; despues quinto minutos; el público esta contento de este jugadore		collegio; los judoras (jugadoras); jugadore; buto; este jugadore; un buto; un buto	ha (he) asistido; este partido ha empesado; ha empesado al juego; esta contento; ha empesado; ha gañado; ha intado
C2-15									
C2-16									
C2-17	Malo habitudes	del pueblo de pueblo						futbel; habitudes	pratica; las poblaciones quieren bebemos; no pratice en sus visto
C2-18	Las vacaciones pasado							Futbol	un partido es organizar; mi equipo ir del semifinal

C2-19		un martes tarde; de vuelta de al cole; una equipo				un martes tarde; de vuelta de al cole; he asistido un partido; se fue organizado por seleccionar; por formar una equipo			este partido se fue organizado
C2-20	Interresante	el fútbol es buen para hombres	el fútbol es buen para hombres		todo personajes	había asistido un partido; corren en la calle; para ir mirar		futbol; personajes	partido de futbol que ha (he) visto; desenvope
C2-21	Verdadelo					este padre se casado a la madre; el uno de otro	el es no verdadero padre		he segui; esta película se trata de; es amigos; son enamorarse; este padre se casado
C2-22		el narración; a cinco en punto de la tardes; uno tempos			mí pueblo	haya asistido un partido; niños del mí colegio		el collegio; uno tempos	haya asistido; el fútbol comenzió; comenzió; esta del

									comenzado
C2-23		uno africano			son amigo americano			el sábado; uno africano; americano; el africano; el africano	he seguimiento; el africano hubiera el primero a crear; el americano coger
C2-24					todos la población	por mi		sábado; un fútbol; fútbol; dos metas (goles); fútbol; la población; la población; fútbol bol	este estaba el sábado; se oposó; era contento; es muy apreciado
C2-25		le partido de equipo		Al curso		contre		la finale	el era al curso
C2-26		a la última minutos			dos equipo; en segundo			nacional; una meta (gol); meta	pedecer; dos equipo juegan

C2-27	la vida cuotidiana					yo asista al la televisión		Telenobela	yo asista; instula (titulada)
C2-28		las arbitros; a la fin				hasta a la fin		match; las arbitros; match; el primer buto; el escorbuto (tanteo); match	estaba el match; los jugadores saliban; ha commencido
C2-29		la carreteras; los policias	subitamente					la segurita; la policia; la policia; distincia	yo vista; voler; no voler nunca; trabajar; estar attrapar; yo vista
C2-30		un partido del fútbol						los mejors jouors; la victor del spectacle; bon	me asista
C2-31					sus pueblo; sus partido; muchos instrumente			futbol; los richesos	apporta; el equipo benefita
C2-32	Interecando	lo terreno			me televisión			fútbolon; commenzamente; la macha (el partido)	he mira; la macha commence

C2-33	interesente; la grande porte				dos meta (goles)			la grande porte	que jugando; se derulaba; era acompaya de mi amigo; se ha quedarse; el equipo dominar
C2-34	Los supteurs Benines	los adversario; a la 33 munitos						un match; los supteurs; el himo; los supteurs; el arbitro, el debuta; munitos; los benines	estaba entonces de los campeonatos; un match que opposa; los adversario se marcaron; los benines lleva
C2-35									
C2-36		los vacaciones			el secundo partio; el secundo equipo				estaba un sábado; toto el mundo estuve feliz

C2-37					esta partido			por la commenzamente; una meta (gol)	yo visto un partido; marquan; Real Madrid han mucho mejor jugador
C2-38									
C2-39									
C2-40	Interesente	l'equipo; l'equipo			se partido; un autro; eso partido; premera minute	a eso de 16H- 15min; el final		minute; vouto (goles); tres vouto	se pesar; marca; l'equipo ganar

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
Q1-1	el nueva clace	el primera día de la clase; el administración; el nueva clace; el clase; el choza; uno pobre	Fiarsemente		su puertas; este clase; su clases; el primera día			el nueva clase; las tables-bancos; la pizara; coligio	el colegio es movido; hay gritando; somos en el nueva clase; el clase es muy construir; fiarsemente peinar; son arreglando y acondicinado

Q1-2		una personaje	peros; he allá		esta colegio; esta colegio; esta señor; muchas clase; muchos banco	el colegio que voy	el colegio que voy	la vigilente; una pizarla; la langua; una bouca	hay que muchas clase; mi clase es frente; quero
Q1-3		la cole; al casa; uno profesor			el primero día; todos alumnos	al casa; frente al administración		la fin; el presente de todos alumnos; uniforma	hemos las plantas de mangos; nos venemos; es al borde
Q1-4		vivmos en pueblo de Ouinhi			veinte y dos; dos milles y dies; nuestro aula; nuestro profesores; nuestro aula; nuestro clase; nuestro aula	en entrar; en entrar			Incluando
Q1-5									
Q1-6	Curso española	a quince horas; mi profesor quiere evolución			Varios aulas	en le dado de mucho consejo	un curso quien me interesado	hacemos curso española; un curso	es en frente; un curso quien me interesado

Q1-7	Pizaras negrura	el escuelo; intercambiaban de las palabras; el escuelo; los luz			los dos consejo; el primero día; todos alumnos; mucha clases; primer posición	intercambiaban de las palabras; con de mucha clases; con de los árble; de el escuelo		el escuelo; el escuelo; pizaras; le curso; le curso	
Q1-8		uno colegio; por administración		mes (pero)	viente bancos; todos alumnos	mi colegio es de uno colegio; racóntamos de historia		el curso	Estoy acostumbre de hacer; habemos el curso; todo el mundo es allí
Q1-9									
Q1-10	color negrura	en barrio de Gbecon; la segundo; un pizara				mi colegio se encontraba a Abomey; contenía de mucha clases	ello ha dos colors	amario (amarrillo); le deporte; le profesor	ello ha dos colors
Q1-11	dos tablo negro	un administracióin; un biblioteca; un puerta; los ventano (ventana)			dos censor; veintidos alumos; el primer pública escuela; mes (mis) profesores	delante los colegio		tenemos habitud; alumos; alumnos; six muchachas; tablo	Un administración componer; mi clase se componer; querre

Q1-12	simpatico; una pesadilla día	la día; la muy pobre colegio	la muy pobre colegio		uatro; dos mil dicho; sus los profesores; my mí profesor; todos alumnos; el primero día	me rindio en mi colegio; una pesadilla día por mí	el día dónde; el es simpatico	Arboles	lleva mi ropa y me rindio en mi colegio; no queríba; hizo; yo no puede; soy obligado continuar
Q1-13		entrado en colegio; la sexto clase	jámas; jámas		alguién; hay mucho arboles	soy alumno al colegio; un colegio que situa al borde	un texto cuyo el título	el curso; cinco númitos; curso	compta; he prendido una hora a hablar
Q1-14	los diferentes preguntas	le profesor; le patio; le profesor; los aulas	attentivamente		ese hoy ahí; todos alumnos	da nos de buen consejo por bien trabajar		groupo; explica bien su patio (clase)	estábamos; estaba un día típico; estaba hacer
Q1-15	my antigua profesor	los vacaciones; el mutitud; el mano			my antigua profesor; nos vida	el mejor des nos mismos	hablaba nos; aconsejaba nos y exhortaba nos	mondo; hervía de mondo	son feliz; el han pasado; deciendo
Q1-16									
Q1-17	Mimas	los aulas	el colegio no está buen; en fino			a borde de una calle; a la entrada; se encontra de los arboles		la sensuada; contabla	se encontra; los edificio contan; los alumnos no han de clases; está divida

Q1-18	los nuevo aula; los nuevo aula	los nuevo aula; los aula; el bandera; los despechos del administración			en mi primer año	despues los nuevo aula		arból; los despechos	
Q1-19	los ancianos alumnos	los vacaciones; los vacaciones; una aula; del bombillas; los lecciones; al lunes			los nuestros profesores; nos amigos; toda persona mayor	después los vacaciones		la buelta; una ambiancia	
Q1-20		un administración			estes dos; treinta dos; el segundo portada; el primer portada			los profesores cuegen; la quantina; los cursos de deporte	encontre; se encontre; mi clase hecho deporte
Q1-21	los vacantes pasado	una día tipico; los historias; los otros colegio; uno bandero; uno campo; uno ventano			seguro gente; nosotros clase; primero día; todos los clases	mi colegio se sitúa a Abomey	mi y mis compañeros	los vacantes (las vacaciones); uno bandero (bandera); árbres; ventano; uno pizara negrura; uno buro	seguro gente gustan; pablan (hablar); gusto mucho mi colegio; somos de los nombre veintidós

Q1-22		el vuelta; es de profesores		e a la izquierda	Veinte y nueve	el cuatro octubre; delante la administración; hay dos pizarras y de las mesas bancos; estaba a la clase; a través los ejercicios; estaba un día excepcional a mí		photocopia; el curso	empezo; se encontra los vendedores; se encontra el mástil; el profesor trabajo; estaba un día excepcional
Q1-23					dos juego		un colegio quien situarse	Classe	los alumnos volversen es colegio; un colegio quien situarse
Q1-24	año pasado; vío nuevo profesor y alumnos	la fina de la vacaciones; en escuela; los amigos de año pasado; los profesor; un alumno de colegio		cundo; cundo	me amigos; mi solo profesor; todos alumnos; en un secundo minutos	vía los amigos; vío nuevo profesor y alumnos; vía venir mi solo profesor		la fina	todos alumnos preparase; vía los amigos; vío (veo); yo no sabe; vía venir; yo hablar mucho

Q1-25		hay un director	me guata muchos mis profesores		Quatorce	ha de la 6e en Tle	el se situa; hay un director qui se llama; qui se compone; qui se llaman; el se compone; cuyo quatorce	Provincia	el se situa; ha de la 6e en Tle; estoy alumno; la terminal se situa; a mí me guata (me gusta)
Q1-26	virgilentísimo	la profesora del Español	el recien guachimán		un dos guachimanes; este aula; autras cosas	cercos de la calle; de la primera clase al terminal; a cerca del podio	el es construido; el se situa	guachimanes; un contador (contable); pizaras; son profesor de anglais; de sport; de matemática; su curso	el es construido; el se situa; yo hay en el colegio un director; yo tiene; prégio la profesora
Q1-27		hay los clases	explica buen sus lecciones	por que explica	nuestro clase; las lámparas eléctricas y autra; y autras	nuestro clase que compone un cuadro		los miembros	nuestro clase que compone; hacemos (tenemos) un profesor
Q1-28									

<i>Q1-29</i>		hay la gente	súbito		sus dineros	un robo detenido sobre la calle	para arrancar a ella; le divisando	un robo (ladrón) detenido; el robo; una señora; este robo; la policia; la vida de este robo	el robo ha madado; hay la gente viniendo que le sorprendido; la gente esta maltratando este robo; le divisando; telefonado
<i>Q1-30</i>		soy un alumno del primero colegio; los lecciones	explican buen		ciquenta; nuestros profesor; el primero colegio; todo interrogación	son de buenos alumnos	mí y sus comprado	los lecciones; inspection; philosophia	hay que un acontecimiento extraordinario que se pasó; mí y sus comprado hamos dado
<i>Q1-31</i>						español clase; veo mi profesor			Nosotros habemos español; nosotros hablando; se situa
<i>Q1-32</i>									

Q1-33	el sol es plan	una día			todos alumnos; todos lunes; todos alumnos	a mi colegio; podemos a ver; al detrás		semena; el poduim; este poduim; el (suelo) es plan (plano); un terain de sport	executar; este poduim se abita; el sol es plan; podemos a ver
Q1-34									
Q1-35	los trajes negero	hay los vendedores; hay los árboles; uno profesor; hace el trabajo bien en la clase	hace el trabajo bien en la clase			a la lado; este colegio dispone diez clases		el porta; los vendedores; el patía; la lengua de francese	que situe; ha uno profesor
Q1-36		el primera día; profesor Michel era uno de profesores	uno de profesores que gustara mucha		seguro profesores	el primera día estaba extraordinario al CEG2; la puerta no había de llave	la manera de la que se desarrolla su lección		el primera día estaba extraordinario; los alumnos sean desorientar; la puerta no había de llave; uno de profesores que gustara

Q1-37		viernes por la tardes; la municipio; en pueblo de Hounli; hay la podio; hay el terreno de sport			esta día; nuestra colegio; este clase; diez y siete; todas semanas	para mi; tres millions alumnos; delante este clase; soy contento de sus comportamientos	la manera que el profesor hace; el era guapo; cuyo los vestidos	millions; terreno de sport; los profesores hacen curso	canta (cuenta) tres millions; hay que seis muchachas; cuyo los vestidos son africanas; soy contento
Q1-38									
Q1-39		el educación; el provincia del Zou; uno pedio; el promoción				al medio del colegio	el primero colegio donde vengo	la population; uno pedio (podio)	se situa; el colegio ha un director
Q1-40					Varios cancion	asistí al un partido; por le igualar	le igualar	Futbol	los jugadores fintieron; el partido volví; agravar
	FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES								

	ADJETIVOS	ARTÍCULOS	ADVERBIOS	CONJUNCIONES	DETERMINANTES	PREPOSICIONES	PRONOMBRES	SUSTANTIVOS	VERBOS
Q2-1		lunes pasado; los ladrón; los ladrón; le pueblo			dos chicos ladrón; este dos ladrón	venís ver los ladrón	dos chicos ladrón quien		venís ver los ladrón

Q2-2	la primera partir es muy bueno	los jugador; el Benín; uno meta; los Togolese; el meta			la primera partir			el aventaje; uno meta; los jugador; el matcho	el matcho commecé; es Benín y Togo; el Benín tienne; Togo marquar; los Togolese mantener el meta
Q2-3		las dos equipo			algún minutos	he venido mirar			son un amigo; el equipo a marcar; a commenzar
Q2-4		por la tardes	dourante		ciento veinte tres			el domigo	Dibertirme
Q2-5									
Q2-6		lo resultado; lo buto			la primera partir; segundo partir			la finale; los ecureilos; es nul; los eecureilos; lo buto	la copa es volviendo
Q2-7		una día			este un ladrón	un ladrón qui viene en la casa	un ladrón qui viene		ladrón es detención y estar arrancar

									tengo ver una película; mi desarrollo hablarás; esta película s'intitulado; la hacer sufrir; su padre morir en conociendo; la chica se vengar en enprisonando su suegro; muchos mensajes son en esta película
Q2-8	una película indieno	el mensajes; la autora del película; su padre es un domestico de un hombre; del familia;	todo recientemente		este película; este película; otro personajes; todo la verdad		la hacer sufrir ella	un domestico	
Q2-9									
Q2-10		los gentes				he asistado una escena	no sabré usted decir	nobia; un telefono; seguridad	he asistado; viene de robar

Q2-11	el equipo adversario	los equipo; los gentes; al tercios	en finales		este stado	después diez minutos; ir al tercios		futbol; minutos; stado; futbol	yo vistí por la televisión; maqua; el pueblo son contento; son no contento; los gentes son muy contentos
Q2-12		la últimos tiempo; la último tiempo; uno caso			nosotros amigos; nosotros equipo	por terminar		benines y Senegalés; benines uno Senegalés zero	ha (he) visto; nosotros ha priendido; este futbol sera terminado; sera muy bien
Q2-13	Cupa organizando	la fin	brusquamente		este era el once	este era el once julio; comencen por jugar		la finale; la cupa; el arbitro; la fin	este era el once ; los dos equipos comencen; ha sifflado

		la mercado; la mercado; en mercado he vido; el vendedora; los populaciones; los populaciones; la ladrón	rapidamente; durantes					vacaciones de mercad; los furnituros; una petea chica; una tea shirt; los populaciones; la policia; los populaciones	he vido; raconta como la situación efectuar; me voy la mercado; he vido; una tea shirt que prender; frapan la chica
Q2-14	una petea chica				en diece líneas	me voy la mercado; frapan la chica			
Q2-15		a trece horas				iba voir; ha habituda de despertar antes de continuar por dormir		scena; el humbre; un robo (un ladrón); habituda	mi casa es en la calle; iba voir; lo que se pasaba; estaba un robo; fue ido volar; ha habituda de despertar
Q2-16									

Q2-17		los líneas; a la dos de la tarde			esté partido; esté partido; esté día; un de mi colegio			el sabado; el but; árbito	ha tenia lugar; habia tener lugar; esté partido ha enfrentido; un equipo marcado el but; ha refusado
Q2-18	Malos corazón		obstante (no obstante)		muchas televisions; hay seguros películas	differences de películas; differences de películas; no fuerán de la magia; al revés a sus amigos		televisions; differences; differences; avantages; televisions; espiritús; prostitucción; los periódicos	montran; nos montraron; nos mostró qué no fuerán; salbar la vida; nos mostrabá para pierda; no hagan
Q2-19	el joven guarda (portero)	la otra equipo; un meta			doce (dos) equipos			una ben (vez); un meta (gol); una tor; contre	estaba una ben

Q2-20		uno hermano; los sensaciones del policías; llebaba a hombros; hay la función a la calle; la registro; yo regreso en la casa	repente (de repente)			hay la función a la calle; yo regreso en la casa		hombro (hombre); la prison; la prison	hube uno hermano; hay a ladrón; a ladrón; ellos llebaba a hombros; el es conduje
Q2-21		una día; le gente; la ladrón	el ladrón está mucho robusto			en yiendo sobre la calle; hacemos castigado el ladrón	el hace robado; por le salvando		en yiendo; el ladrón está mucho robusto; el hace robado; le gente hacemos catigado; la policía viene por le salvando; hace le puniendo

Q2-22						la cual Kodjo acabo por reparar	la cual Kodjo	la cárcel; mecanico; extranero; mecanico; la cácel; mecanico	la cual Kodjo acabo; mecanico convetido
Q2-23	es muy malo estas cosas	armardos del fusil			un de mis amigos; es muy malo estas cosas	mi padre llegó por prohibir	explicaré a usted; mi amigo qui estaba	pelicula; guera; guera	seguía (veía) una película cuando hubiera visto; descansarme; mi padre llegó por prohibir mirar; es muy malo estas cosas
Q2-24	el sábado passado	con objeto de hacer; las siete de la tardes; aguaciles llegados				una operación bancaria por nuestros padres		con objeto de hacer	

Q2-25	una verdadera lucha	la sifletazo; en las primeras minuto; alumnos del CEG; ganaron al partido			ambos colegio; mí colegio y mí; e las primeras minuto	ganaron al partido	mí colegio y mí	sabado; futbol; sentimiento; como alumnado (alumno); futbol	ha asistando; opusó; bengaba (venía);conti nuan; como alumnado nunca presenció tal partido
Q2-26			a manudo		el colegio nuestro; nuestro desventaja; los profesores del colegio nuestro	fue en después	él de Oungbègamè		
Q2-27		el árbitro quien fue un profesor de deporte; se empezó en encuentro			los compañeros nuestros	se empezó en encuentro	el árbitro quien fue un profesor	questión; qualidad; como alumnado (alumno)	Opusó
Q2-28									

Q2-29		una coche; hay la sangre; le conductor de la coche	rapidamente		este situación; sus cabeza	dico por you; un hombre que voy with; le conductor prende este hombre; el medico soigna este hombre	dico por you; hay la sangre quiene; el retrouva	las vacaciones; tiene place (tiene lugar); una bicicleta; cabeza; el medico; el retrouva esta saluda	dico por you; como se pasa he vido; nosotros habemos; un hombre que voy with; le conductor prende este hombre y fui; el medico soigna
Q2-30		le primera día; una ladrón; los gentes; una coche	corretamente		le primera día; todo alumnos	yo he visto del policiaco; ha encadenando del ladrón	Los gentes mi dice	el policiaco (el policía); los policiacos	yo he recontrando; ha encadenando; los gentes mi dice; él ha volando; yo dice; volar una coche

Q2-31	la sábado pasado	la sábado; hay un partido del fútbol; el días; el cosa	durante en el este juego		este días; trenta munitas	antes el partido; sus equipos vianan por hacer; es zero zero por todos equipos		abiro; munitas	prensas publicó; el días es viene; sus equipos vianan; sus equipos comensan por el jugamos; un equipo a digo y es zero zero
Q2-32									
Q2-33	muy grava y malo	nos vamos al escula			sus padre	era al mercado; veo muchas personas; sus padre estan criado sobre la calle; todo el mundo estan criado porque por estaba muy grava y malo		escula	estaba un día; era al mercado para compra; veo a muchas personas que estan criado; estaba un coche que ha ramasado un hijo que morir; sus padre estan criado sobre

									la calle
<i>Q2-34</i>									
<i>Q2-35</i>					a las cuatros; a las treinta y cinco minutos		un equipo quien se llama	ha marcado dos metas (goles)	se joga

									alumnos y autoridades eran al espectáculo; el árbitro se llamo; vendad quien es venido de Madrid; todo el mundo era en la alegría; este día ha permitido de encontrarse y de divertise
Q2-36	el año passado	uno matchs; uno matchs; la fin	por la fin			tenía lugar al colegio; eran al espectáculo	uno matchs qui enfrentó	uno matchs; este match; spectáculo; el buto; dos zero en valor de los alumnos	
Q2-37		al diez y seis			diez y seis; a la vigésima minuto; hay un de estos equipos; a la setenta minuto; un de ellos	voy decirle; antes diez y seis		este Domingo; ha marcado el objetivo; el segundo objetivo	
Q2-38									
Q2-39					en esto últimos tiempos			gracia de leer	

Q2-40		ha viendo en televisión	por la fin		algunas; esta partido	ha asistido un partido	voy vosotros contar	futbol; la diferencia	ha (he) asistido; se juga; ha viendo en televisión; han se quedado; el equipo ha haciendo
	FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES								

- Tabla de número total de errores globales detectados en las dos fases.

PRE	Adjetivos	Artículos	Adverbios	Conjunciones	Determinantes	Preposiciones	Pronombres	Sustantivos	Verbos	TOTAL
Cuarto	75	199	44	9	135	105	38	207	258	1070
Quinto	110	270	52	19	150	162	65	273	398	1499
Suma	185	469	96	28	285	267	103	480	656	2569
POST	Adjetivos	Artículos	Adverbios	Conjunciones	Determinantes	Preposiciones	Pronombres	Sustantivos	Verbos	TOTAL
Cuarto	37	100	11	9	56	69	15	170	150	617
Quinto	32	156	31	5	132	105	46	183	217	907
Suma	69	256	42	14	188	174	61	353	367	1524

2.2.1.3. Errores con más frecuencia de aparición

PRE	Adjetivos	Artículos	Adverbios	Conjunciones	Determinantes	Preposiciones	Pronombres	Sustantivos	Verbos	TOTAL
CUARTO	Mezcla de lengua del tipo “Sympático” “traditional”/”traditionnel” “el grande hermano” “la bella familia”; el siguientes(18).	Reconocimiento de género como en las palabras “la patio”, “el photo”, “la casamiento” (30); Adición/omisión del tipo “ir a campo/compo”, “ir a la casa”, ir a servicio, “mi madre es una comerciante” (38); Concordancia en género y número del tipo “los tardes” (39)	Mezcla de lengua del tipo “a patio” por “durante”, “tu”, “tut” por “todo”, de una parte de otra (10).		Mezcla de lengua del tipo “me padre”, my tío (17); Falsa selección del determinante del tipo “nosotros familia”, “este ceremonia”, “ciertos” por “algunos”, “ellos” por “su” (106).	Omisión/adición del tipo “a través este grabado”, “después la clase” (57); Falsa selección de las preposiciones “a” “en” “de” “por” (45).	Uso de me por “yo” o mi (10);	Confusión de las grafías “ou” y “ph” del tipo “groupo”, “fotographía”, “photo”; “español” (27); Mezcla de lengua del tipo “arboló”, “parentes”, “benediciones”, “el imagen/image”, “classe”, “futbal/football”, “la dôte”; “los tam-tam” “población”; “grand fraile”, “la esposa/el esposo”,	Verbos sin conjugar (34); Confusión entre “ser” y “estar”, “haber” y “tener” (75); paradigmas Confusión entre la 1ª y la 3ª persona del tipo fue por “fui”/ ha por “he” (17).	

								“vacación” (191); Fallo en la selección de vocal o consonante en el interior de la palabra del tipo compo por “campo”, alumnos por “alumnos (33).		
QUINTO	Mezcla de lengua del tipo “Sympático” “traditional” / ”traditionnel” “el grande hermano” , “la bella familia”, el sigueies (34).	Reconocimiento de género como en las palabras “la patio”, “el photo”, “la casamiento” (109); Adición/omisión del tipo “ir a campo/compo”, “ir a la casa”, ir a servicio, “mi madre es una comerciante” (63); Concordancia en género y número del tipo “los	Mezcla de lengua del tipo “a patio” por “durante”, “tu”, “tut” por “todo”, de una parte de otra (21);		Mezcla de lengua del tipo “me padre”, my tío (22); Falsa selección del determinante del tipo “nosotros familia”, “este ceremonia”, “ciertos” por “algunos”, “ellos” por “su” (49).	Omisión/adición de tipo “a través este grabado”, “después la clase” (23) Falsa selección de las preposiciones “a” “en” “de” “por” (27).	Uso del artículo por el pronombre personal sujeto del tipo “el me dice” (16);	Mezcla de lengua del tipo “arboló”, “parentes”, “benediciones”, “el imagen/image”, “classe”, “futbal/football”, “la dôte”; “los tam-tam” “población”; “grand fraile”, “la esposa/el esposo”,	Verbos sin conjugar (36); Confusión entre “ser” y “estar”, “haber” y “tener” (48); paradigmas Confusión entre la 1ª y la 3ª persona del tipo fue por “fui”/ ha por “he” (37).	

		tardes” (81).						“vacación” (94); Fallo en la selección de vocal o consonante en el interior de la palabra del tipo compo por “campo”, alumos por “alumnos (23).		
SUMA	52	360	31		194	152	26	368	247	1430
POST										
CUARTO	Mezcla de lengua del tipo “Sympático” “traditional” / ”tradicionnel” “el grande hermano” “la bella familia” el sigueis (24).	Reconocimiento de género como en las palabras “la patio”, “el photo”, “la casamiento” (30); Adición/omisión del tipo “ir a campo/compo”, “ir a la casa”, ir a servicio, “mi madre es una comerciante” (36); Concordancia en			Mezcla de lengua del tipo “me padre”, my tío (23); Falsa selección del determinante del tipo “nosotros familia”, “este ceremonia”, “ciertos” por “algunos”, “ellos” por “su” (40).	Omisión/adición del tipo “a través este grabado”, “después la clase” (12) falsa selección de las preposiciones “a” “en” “de” “por” (13).	Uso del artículo por el pronombre personal sujeto del tipo “el me dice” (13);	Mezcla de lengua del tipo “arbol”, “parentes”, “benediciones”, “el imagen/image”, “classe”, “futbal/football”, “la dôte”; “los tam-tam” “población”; “grand fraile”,	Verbos sin conjuguar (14); Confusión entre “ser” y “estar”, “haber” y “tener” (32); paradigmas Confusión entre la 1ª y la 3ª persona del tipo fue por “fui”/ ha por “he” (12).	

		género y número del tipo “los tardes” (21)						“la esposa/el esposo”, “vacación” (119); Fallo en la selección de vocal o consonante en el interior de la palabra del tipo compo por “campo”, alumnos por “alumnos (33).		
QUINTO	Mezcla de lengua del tipo “Sympático” “traditional” / “traditionnel” “el grande hermano” “la bella familia” el sigueies (13).	Reconocimiento de género como en las palabras “la patio”, “el photo”, “la casamiento” (68); Adición/omisión del tipo “ir a campo/compo”, “ir a la casa”, ir a servicio, “mi madre es una comerciante” (28); Concordancia en	Mezcla de lengua del tipo “a patio” por “durante”, “tu”, “tut” por “todo”, de una parte de otra (10).		Mezcla de lengua del tipo “me padre”, my tío (16); Falsa selección del determinante del tipo “nosotros familia”, “este ceremonia”, “ciertos” por “algunos”, “ellos” por “su” (86).	Omisión/adición del tipo “a través este grabado”, “después la clase” (26); Falsa selección de las preposiciones “a” “en” “de” “por” (26).		Mezcla de lengua del tipo “arbol”, “parentes”, “benediciones”, “el imagen/image”, “classe”, “futbal/football”, “la dôte”; “los tam-tam” “población”; “grand fraile”,	Verbos sin conjugar (14); Confusión entre “ser” y “estar”, “haber” y “tener” (48); Paradigmas Confusión entre la 1ª y la 3ª persona del tipo fue por “fui”/ ha por “he” (17).	

		género y número del tipo “los tardes” (41)						“la eposa/el eposo”, “vacación” (91); Fallo en la selección de vocal o consonante en el interior de la palabra del tipo compo por “campo”, alumos por “alumnos (50).		
SUMA	37	224	10		165	77	13	293	137	956

2.2.2. Errores formales

2.2.2.1. En fase de Pre-test

Cuarto 1 Pre-Test

<i>VERBOS</i>			<i>ADJETIVOS/NOMBRES</i>					<i>ARTÍCULOS/PREPOSICIONES</i>		
	<i>Morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>Morfología</i>	<i>género</i>	<i>Número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
<i>CI-1</i>	sembra	Prenden	fuerto/ apellido/ compo/				haro/ herbo/ son cota-cota/ acebo/			el siete haro
<i>CI-2</i>		mi hermano mayor es en primero	español/ marrido/	las negocios financieras	primero años		hermanos pequeños			una día/ la gobierno/ las negocios/
<i>CI-3</i>		Quero					el nuevo recién/ los ceremonisos/	después las oraciones		
<i>CI-4</i>		ustedes han organizada				joven hombre	ma familia			
<i>CI-5</i>		som una familia					regamar/ selos/			Uno matrimonio
<i>CI-6</i>										

CI-7		organisabamos/ hace un muchacho/ habemos celebrado/	Corpulente				Velada		bebíamos del vino	
CI-8			quatro/ asistente/ céréales/				mi gran madre			
CI-9	mi papá no ve al servicio	volver			los sábado		hermanos pequeños/ servicio/ la colada/			
CI-10		mis dos hermanos pequeños son en 3e/ Soy particularmente feliz/ mi padre trajo								
CI-11							hermanos pequeños			
CI-12		mi familia ha compuesto de								cuidar de nosotros
CI-13				los dos tías mías			Vivo conjunto/ el viente de enero/			
CI-14	Quierro	soy nació	football			un grande	tiz negro			

						hermano				
CI-15				la único chico						
CI-16							veintitrés anos			
CI-17	Se lavar	el meses próximos habré treinta años	asientado	la patio	el meses próximos					
CI-18		Mi Emmanuel soy en Iere					mi hermano pequeño			
CI-19		Me familia vivís La misa ha muy bien pasado	la cucina				Me familia/ los necesitas/ a la vela/			
CI-20	se lavando/ este día se terminado/		Sympático							
CI-21			las quatro							
CI-22	Monstrar	me poneo/ no somos divorciados/			sus negocio		amical			
CI-23			cuarante y uno años				medicino/ va a servicio/ un hombre largo/			
CI-24							Me tía/servicio			cuidar de la cocina

CI-25							cincuenta anos/ ir a servicio	ir a servicio		
CI-26		un elevador que hay muchos bueyes/ conduje sus bueyes/		el leche			es un elevador/			
CI-27			Jenerosa				ir al servicio			
CI-28			caranta anos				caranta anos			cuidar de nosotros
CI-29			rudo(una persona que no quiere...)							
CI-30	se llema/se casarse		cuarente años/ sympático	va al iglesia						se casarse a una mujer
CI-31			padrie/madrie							
CI-32		Volve					oeils/ à servicio/			
CI-33		yo queré					Ma madre/vuelta de servicio			
CI-34						un mayor hombre				dar a comer
CI-35		llegadando/ en llegadando/en cosachando/			los maiza		los maiza			

C1-36		hay que habido	la muerta							
C1-37					días feliz				esperamos de días feliz	
C1-38			un hombre forte							Va a viaje
C1-39			commerciante/los vacacion/		los domingo					
C1-40	vendar su mercancía		trabaho				my tío			
C1-41		vente todo día/vuelve todo cansar, ducharse			este chicos					
C1-42							Bière			

Cuarto 2 Pre-Test

VERBOS			ADJETIVOS/NOMBRES					ARTÍCULOS/PREPOSICIONES		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>Adición</i>	<i>falsa selección</i>
C2-1										
C2-2		yo vosotros conte	Familiars	limpios chicas		limpios chicas	limpios chicas			
C2-3		se había preparar	tut/ la eposa/ombre(los padres de...)						se había preparar del arroz	
C2-4							los ancestras sextantes			

C2-5		mi fraila es contento	la dôte				Cadeau			
C2-6	Asistar	la fiesta tuve	un poco de tu tut/ tut justo/				me prima	después la ceremonia		
C2-7										
C2-8	Assistí		tradicionnel/ differentios/				Sellos			les dio a beber
C2-9		su familia eran presenta/ son vinier/la casada podará	traditionnal/ tut	una cuarto						
C2-10							Communaute			
C2-11			Assistido							
C2-12			Cérémonie							
C2-13	se descansalla									
C2-14	se oir	el rey es enterrar					un rey mor/ un día sacro y trist			
C2-15							los centimentes de la cocina			
C2-16			un apprentiz/ cuatro							
C2-17		mi gran fraile hice	mi gran fraile/ el hefe							
C2-18			le jefe/le boda/le casado		Una veces		Pagnes			

C2-19		nosotros celebrán/nosotros golpen y nosotros bailan	ceremonia traditionnel/le mese	el mañana				del mañana hasta noche		
C2-20		las cías eran desposado	inolbinable/las cías annonciar /roupo/							
C2-21	Marirse						lui-même/ ta chica/ ce mauvais comportemente/			
C2-22		le pastor bendecio		les casamienta			me padre/ hace novela canción			
C2-23		los ancianos cuentan	los canciones				ce ancho dí sakre			
C2-24							defeint			
C2-25							un couplo/ los bebidos/		da de los bebidos	
C2-26		Alicia ha aceptado								
C2-27			la diez y dose/ los avuelos				novedad marido/novedad mujer			
C2-28		la familia se preparía/ las mujeres hicieron								

C2-29		ellos han pudiendo					coli recomienda por el jefe/ demandar la mano/			
C2-30		la mujer iré de la casa								
C2-31							este día ahí			
C2-32										
C2-33			traditional/los bebidos/el pota- voz/toma la habla/							
C2-34		hay que haga tramites/ es no permitido								
C2-35		este hombre ha hacido					el alto hermano/ particulierement e/			
C2-36		pediendo								
C2-37			el sabada							
C2-38	Oculatar	se han ponido	la eposa/ el eposo/							
C2-39										
C2-40		vinió/ darando	los mesajeros/ utensilio/ potassa/ la dota							

Cuarto 3 Pre-Test

<i>VERBOS</i>			<i>ADJETIVOS/NOMBRES</i>					<i>ARTÍCULOS/PREPOSICIONES</i>		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
C3-1	Apréciare	las chicas no hien	Uniforma				país African/ negro teza/ coifura/			
C3-2		son tut contente	tut/ contente	al escuela						
C3-3	Quizarse	hemos constado					ellos condiciones de vie			
C3-4		hay son alumnos	photo/ los autros				Africains/ habiller/		Alumnos del español	
C3-5				al escuela/			apprentiza/ intruido/ apprentizo			
C3-6			ochos/ uniforma				Áfrican			
C3-7	se ver						sieclo/ le developement			
C3-8							un aira			
C3-9							grabade/personnar es			
C3-10							ellos condiciones/			
C3-11			des individuos							

C3-12		nosotros decirán					dos gran/ dos poco/			
C3-13							un cadre			
C3-14							par rapporte/ d'autres/ parmi/ el en a qu'elles			
C3-15			en jeneral							
C3-16	se dibierten									
C3-17			classes/ grupo/ groupito							
C3-18										
C3-19										
C3-20	extán alegres		photografía	un sesión de recreo						

Quinto 1 Pre-Test

VERBOS			ADJETIVOS/NOMBRES					ARTÍCULOS/PREPOSICIONES		
	<i>Morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
Q1-1	moci/quierro	soy moci	un paco/ oreza/ tiz/				pequeños hermanos			
Q1-2		íramos								

Q1-3		está componer/ los parientes están quieren/ nosotros satisfacen	Commerciante				universalidad(nuestro padre enseña en la) nuestro futuro porvenir			
Q1-4		componido/ nos parientes son ir en viaje/ llegamos							llegamos a la casa	ir en viaje/c on mi
Q1-5							tez noir			
Q1-6		despiertamos/ yo aprender y ducho					pequeño(mi segunda revisa....)			
Q1-7			Concinar/ lesiones							
Q1-8		los clientes viennes/ ella decí: vienne, vienne	Quando				me familia			
Q1-9		mi madré vendre/ mi madre se leva	Ninguino/ allumnos				parmitos/ toillèto/ nourritiou		prepara de nourritiou	
Q1-10		soy nacida	Comerciente							
Q1-11	me lavar		Cincos				señoritas(mis séis grandes...)			
Q1-12	Vendre		Ninguino				parmitos/ or/ oncle/ largent			
Q1-13		prendo	Algua				Chiama			con su compa

										ña(pas eamos ...)
Q1-14		componida(mi familia es...)/ vamos a lavarse	ciincos heras/ deos							
Q1-15		se leva/ prende	Pequeno				refusar/ población/ tristesse			
Q1-16	Doucharse	habemos la costumbre de doucharse/ mi familia es componido					depuis/ cepillarse los delientes		llaga a la casa	
Q1-17		soy naci/	Cabreza				pequeños hermanos			
Q1-18	Poccédo						los oreillas layes			
Q1-19		repaso (es un hombre que no se....)					ouvriers			
Q1-20										
Q1-21	se cepillarse	yo tienne	Sobrimo/sobrima/h ermamo				los dents/ ir au service			
Q1-22		soy naci					un gran hermano/dos pequeños hermanos			
Q1-23										

Q1-24		roga a dios/ se verti		el mañana				después eso		
Q1-25										
Q1-26		mi familia ha compuesta								
Q1-27	Preden		la mallana(las seis de...)	la patio			seguien			
Q1-28		ellos oien			labradores(mi padre es labradores)				somos de cinco/ revien a la casa	
Q1-29										
Q1-30		soy de una familia quien componerse				mayor hermano				
Q1-31		su maestro castigo	Turbulente				image			
Q1-32			Años				resemblar			
Q1-33										
Q1-34										
Q1-35								El va trabajar		
Q1-36		su casa es al lado de su servicio	Domigos				catholique/servicio			
FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES										

VERBOS			ADJETIVOS/NOMBRES					ARTÍCULOS/PREPOSICIONES		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>Morfología</i>	<i>género</i>	<i>número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
<i>Q2-1</i>		ha devuelto/ no era venido	acompañado/sueros	un tarde						
<i>Q2-2</i>			Benediciones				conjunto(vivir)			
<i>Q2-3</i>			ingrediente/humilidad							
<i>Q2-4</i>			los vienes	la casamiento			por la mejor y por la peor			
<i>Q2-5</i>			Reyna				el día J			
<i>Q2-6</i>	Ofertar		Paquetes				bonita hija/ amenar/selo(ofertar selo)			
<i>Q2-7</i>					las equipaje					de después(preguntando...)
<i>Q2-8</i>		son venido	acontecimiento/ la fine							
<i>Q2-9</i>		cerran								
<i>Q2-10</i>							tantos(las tantos de la mujer)			

<i>Q2-11</i>										
<i>Q2-12</i>							His(his suegros)			pero entonces de
<i>Q2-13</i>			el humbre/ las lay/ vevida							
<i>Q2-14</i>		hemos la tacha		la casamiento			arriva(la gente)/ couvrir/ la tacha(hemos la tacha)			
<i>Q2-15</i>										
<i>Q2-16</i>							una necesita/demandar			
<i>Q2-17</i>										
<i>Q2-18</i>							el necesito			
<i>Q2-19</i>										
<i>Q2-20</i>	Acompagnar			la patio			demandar la mano/ refusar de no prender/ la bella familia			
<i>Q2-21</i>			la semena							
<i>Q2-22</i>		La familia del hombre han son ido a ver	Objectivo/accompañ ada				seguros(en seguros país)			
<i>Q2-23</i>										
<i>Q2-24</i>		nosotros cantan, danza y comer	dos mille nuevo/ sentimento	el chica						

Q2-25			Déciembre				jusque/cella/beaucoup			
Q2-26	Prepararsa	es desarrollarlo		la nacimiento						
Q2-27							cardeaux			
Q2-28							des jovens/ entendre			
Q2-29		como si era/ hacía hecho	la dota				agreed de asistir/ la pesa de decisión			
Q2-30			Jornados				eso día là			
Q2-31			benedición/ tanto(es tanto de hacer)				descubrir el conocimiento/			
Q2-32			la dota/los humbres				quantita y qualita ojar			
Q2-33		se agrupían								
Q2-34		hay dice que/ estaba asistido								
Q2-35										
Q2-36							la remisa(la remisa de los equipajes)			
Q2-37						los joven hombres	seguras ceremonias/ bella familia			
Q2-38		fue ir a/ ellos se son hablado entre ellos	Groupo				el salvador pasado/ d'autres			
Q2-39			los reys							
Q2-40	Dejarser		los jovens							

FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES

Quinto 3 Pre-Test

VERBOS			ADJETIVOS/NOMBRES					ARTÍCULOS/PREPOSICIONES		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>Número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
Q3-1		son contentos/ los profesores no viernen			sus profesor		a través/ desafortunadamente			
Q3-2		las personas son contentos	propriadamente/ grupo				un pequeño chico/ Be ilumino to muero fuera y dentro grande espacio llevo			
Q3-3			fotografía/ escuela/momente							
Q3-4		La classe son cerran	Colejio	la patio				a través este libro		
Q3-5		los maestros no son llegados/ellos son jugando y corriendo/ellos	Grupo					a través esto libro		

		jugan y se echan								
Q3-6			Quatro	la patio			regroupen	detrás ellos		
Q3-7		Yo me proposo de hacer	una momento	una patio						
Q3-8			uniformo/ alumnos	la patio			parece que(parce que francés)/ seguro(seguro alumnos)			
Q3-9		nosotros habamos tres chicas			los ochos		reagrupar en groupo			
Q3-10		Los hombres se acompayaban	demonstrar/ photo/ acompayaban/ amabilidad	un photo						
Q3-11		nosotros satisfaced					seulemente/ devenir alguien mañana			
Q3-12								después la muerte		

Q3-13			jougar				la corte de recreación/ de parte y de otro/ los unos			
Q3-14			árbls							
Q3-15										
Q3-16										
Q3-17			groupos/ uniformas/ otoros				el amour/ hacen partido/ modas de vida			
Q3-18			groupos/ uniformas/ otoros				l'amour			para descansan
Q3-19										
Q3-20			populación	la patio				detrás ellos		
Q3-21	el siguiés grabado comprendre		personage cecundara/espagnol				más âgé			
Q3-22			el humbre/ phota/ parentos				image/ diferencia tailla/ chacuno de nation/ pluso/ méma photo			
FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES										

2.2.2.2. En fase de Post-test

Cuarto 1 Post-Test

<i>VERBOS</i>			<i>ADJETIVOS/NOMBRES</i>					<i>ARTÍCULOS/PREPOSICIONES</i>		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
<i>CI-1</i>				los mesas				martes voy		voy en clase en CEG1/ alrededores a 2 kilómetros
<i>CI-2</i>		hemos una profesora	groupo						en de buen condición	colegio situado del borde
<i>CI-3</i>										
<i>CI-4</i>										
<i>CI-5</i>							gordo (su colegio es gordo)/mí amiga			
<i>CI-6</i>	los albañiles vienen de acabar	el colegio se situar/ comprenden					árboles de mangua		hay los árboles	

CI-7			tablos/tablous							delante a la casa
CI-8										
CI-9		los alumnos son contentos/ el colegio a treinta una clases	en la entra	los clases			bricos (por ladrillos)/el buro del profesor			en la entra
CI-10					mi amigos		me colegio	delante el colegio		
CI-11			ochos groupos							
CI-12		mi colegio está CEG3								se situa encima de
CI-13		el tienes		la profesor			and/ los cursos (por las clases)			el colegio se situa a Bohicon
CI-14		yo prefiero					los señors			escribo la carta por describir
CI-15										
CI-16										
CI-17										
CI-18										
CI-19		mi colegio es en la pueblo		la pueblo						
CI-20		este colegio es en Benín	localidad/ ventamos/	el primera día						

			rigouroso							
CI-21			leciones							
CI-22				la camino						
CI-23										
CI-24							explica bien su curso			
CI-25		el colegio conta de cincuenta...								
CI-26		él no castigar	ambiente							
CI-27										
CI-28							En mi clase somos muchos hijos e hijas			
CI-29										estamos contentos de este profesor
CI-30			conciões (por canciones)				El despacho de profesores	el despacho de profesores		
CI-31	el colegio es cerrado						Al entrara			
CI-32										

CI-33					ocho edificio					uno pueblo/ uno ambiente
CI-34	yo gusto porque es un hombre simpático									
CI-35										
CI-36			ciertos alegran de su acierto							
CI-37	yo gusto mucho mi profesor/ los equipos... han mucho mejor jugador									
CI-38										
CI-39										
CI-40	Possede		batimento	siete batimento			hace buene la clase y yo comprendo buene			
CI-41										
CI-42			la lengua							esté colegio

<i>VERBOS</i>			<i>ADJETIVOS/NOMBRES</i>					<i>ARTÍCULOS/PREPOSICIONES</i>		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
<i>C2-1</i>		visto la televisión/ son jugan	Son feliceces				Vuto (Ghana marca un vuto)/ le terrano		hay los jugadores como...	
<i>C2-2</i>				un tarde			mí pueblo			
<i>C2-3</i>	utilisar	está pasado en televisión						sábado pasado		
<i>C2-4</i>	no ha un año									
<i>C2-5</i>										
<i>C2-6</i>		el hombre se dirijo					el domingo pasaba había visto			se dirijo en casa
<i>C2-7</i>		los públicos son ...contento		la sábado/ la partido			la sábado que pasado/ un buto			
<i>C2-8</i>										
<i>C2-9</i>	la mujer havía									uno ladrón
<i>C2-10</i>							el but			uno tarde
<i>C2-11</i>	Benín jugado	visto por la televisión					un buto			
<i>C2-12</i>										

C2-13		tengo encontrar un ladrón/ tiene robar								
C2-14			el año pasado				me colegio/ la primar parte			
C2-15										
C2-16										
C2-17	pratica	las poblaciones queren								
C2-18										
C2-19										
C2-20			personages/ interesante							
C2-21			verdadelo							
C2-22		hayo asistido/ el fútbol comenzió	octobe							del mí colegio
C2-23							africando/ americando			uno africanando
C2-24	opposó	opposó					metas (por goles)			por mí
C2-25							curso de la			

							finale			
C2-26							una meta			
C2-27		yo asista					Vida cuotidiana			
C2-28		ha commencido					el match (por el partido)			
C2-29	attrapar	yo vista					subitamente/ volar (por robar)			
C2-30		me asista un partido								
C2-31										
C2-32		he mira un partido					en el commenzamente			
C2-33										
C2-34										
C2-35										
C2-36				los vacaciones						
C2-37							La comenzamente			
C2-38										
C2-39										
C2-40							se pesar (por pasar)/ vouto			
C2-41										
C2-42		había asista								

Quinto 1 Post-Test

VERBOS			ADJETIVOS/NOMBRES					ARTÍCULOS/PREPOSICIONES		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>Número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
Q1-1	somos en el nuevo clace		clace/ coligio	el primera día			farsement		primera día de la clase	
Q1-2		quero	langua/ abla	esta colegio			pequeña bouca			
Q1-3	hemos las plantas de mangos/ nuestra administración es al borde de la calle			la fin						Uno profesor
Q1-4			dos milles y dies							

Q1-5										
Q1-6	ha constituido (por está constituido)						hacemos curso			
Q1-7										
Q1-8	es constituido (por está constituido)/ habemos el curso		viente (por veinte)					muy apreciado por administración y por todos alumnos		
Q1-9										
Q1-10	ello ha dos colors		amario						ese colegio contenía de mucha clases	mi colegio se encontraba a Abomey
Q1-11		mi clase se componer	todos los mates/ alumnos				tablos (por pizarras)			
Q1-12	Soy obligado	queríba	quatro				mí ropa			
Q1-13			El curso/ cinco númitos					entrando en colegio	un texto cuyo el título	soy alumno al colegio
Q1-14			groupo/ propre				patio (el profesor explica bien			

							su patio)			
Q1-15		deciendo	antiga	el mano		hablaba nos/ aconsejaba nos/ Exhortaba nos a trabajar	mondo/ my antiga profesor/ como de habitud/ nos vida/ nos mismos			
Q1-16										
Q1-17	los alumnos no han de clases	se encontra								
Q1-18										
Q1-19			vacanciones	los lecciones			los ancianos alumnos/ los patios habían muy bien reprendido			
Q1-20			quantina							

Q1-21				una día			seguro gente/ mi y mis compañeros/ tenemos ...de los cursos/ uno buro			mi colegio se situa a Abomey
Q1-22	estaba un día excepcional a mí			el vuelta al colegio			el profesor hace bien el curso	a través los ejercicios		
Q1-23		los alumnos volveren	clase							
Q1-24		yo no sabe/ yo hablar mucho	La fina de la vacaciones				me amigos			
Q1-25	este colegio ha de la 6e en Tle		quatorce							
Q1-26		yo tiene					autras cosas			
Q1-27	hacemos un profesor (por tenemos...)			hay los clases					hay los clases	
Q1-28										
Q1-29		veniendo/ sorprendido							hay la gente	
Q1-30		hamos dado	philosophia							
Q1-31	Nosotros hemos	nosotros hablando								

	español									
Q1-32										
Q1-33								todos alumnos/ todos lunes		
Q1-34										
Q1-35	ha uno profesor									
Q1-36										
Q1-37	Soy contento			esta día			el curso es bueno	delante este clase		
Q1-38										
Q1-39	ha un director		population	el promoción						
Q1-40	Aggravar	el partido volvió								
	FB: LOS DESTACADOS EN GRIS SON LOS PRINCIPIANTES MAYORES									

Quinto 2 Post-Test

<i>VERBOS</i>		<i>ADJETIVOS/NOMBRES</i>						<i>ARTÍCULOS/PREPOSICIONES</i>		
	<i>morfología</i>	<i>conjugación</i>	<i>morfología</i>	<i>género</i>	<i>número</i>	<i>orden incorrecto</i>	<i>falsa selección+ fabricación</i>	<i>Omisión</i>	<i>adición</i>	<i>falsa selección</i>
<i>Q2-1</i>								lunes pasado		
<i>Q2-2</i>	los jugador tiene		el matcho				el aventaje/ marquar uno meta			
<i>Q2-3</i>	commenzar									
<i>Q2-4</i>										
<i>Q2-5</i>										
<i>Q2-6</i>							el bute			
<i>Q2-7</i>				una día						
<i>Q2-8</i>	propasa	en conociendo					todo recientemente			para me
<i>Q2-9</i>										
<i>Q2-10</i>	viene de robar	he asistado	Nobia/ la seguridad							
<i>Q2-11</i>		yo vistí por la televisión		los gentes		son no contento				
<i>Q2-12</i>		nosotros ha priendido				nosotros amigos/ nosotros equipo				

<i>Q2-13</i>			la cupa				Siflado			
<i>Q2-14</i>		he vido una situación								
<i>Q2-15</i>			un robo del humbre							
<i>Q2-16</i>										
<i>Q2-17</i>		ha tenía lugar					el but			
<i>Q2-18</i>	montró		prostitución				seguros películas			
<i>Q2-19</i>										
<i>Q2-20</i>									yo regreso en la casa	
<i>Q2-21</i>		en yiendo		una día						
<i>Q2-22</i>							Kodjo fue parado en la calle			
<i>Q2-23</i>	seguía una película en la televisión									
<i>Q2-24</i>										
<i>Q2-25</i>		ha asistando/ opusó								
<i>Q2-26</i>							dio el fuego			

							verde			
Q2-27			questión/ qualidad							
Q2-28										
Q2-29		dico por you	cabesa	la coche	Sus cabesa		You			
Q2-30		yo dice					el policiaco (por el policía)			
Q2-31								antes el partido		
Q2-32										
Q2-33										
Q2-34										
Q2-35		se joga								
Q2-36			spectacúlo				matches/ el buto			
Q2-37							el objetivo (el gol)/ un de ellos			
Q2-38										
Q2-39										
Q2-40						voy vosotros contar				

ANEXO III: PROGRAMAS DE ESTUDIO VIGENTES EN LA ENSEÑANZA DE E/L2 EN CICLO DE SECUNDARIA EN BENÍN Y OTROS DOCUMENTOS

3.1. Programas de estudio vigentes en la enseñanza de E/L2 en ciclo de secundaria en Benín.

3.1.1. Clase de Quatrième

A- Programa de gramática

- Situación del mundo hispánico
- El alfabeto español
- La pronunciación
- Reglas de acentuación
- Las fórmulas de cortesía
- Los auxiliares
- La numeración
- Los días de la semana y los meses del año
- El artículo definido
- El artículo neutro
- Los tiempos compuestos
- La formación del femenino y del plural de los nombres y adjetivos
- Uso de la preposición *a* delante de un COD
- Uso de las preposiciones *ay por* en un complemento circunstancial de lugar
- Empleo de *ser* y *estar*
- Los pronombres personales (sujeto y complemento)
- Formación enclítica
- Los interrogativos
- Las conjunciones de coordinación (su empleo)
- Los demostrativos
- Los posesivos
- Modificaciones ortográficas
- Uso de *tener* y *haber*
- Frases exclamativas
- La apócope
- Verbos irregulares clasificables
- Traducción del verbo *Aimer*
- Formación de los adverbios de modo en *-mente*
- La simultaneidad
- La negación
- La obligación
- Los comparativos
- Los superlativos
- Los verbos pronominales

- Empleo de las preposiciones *a, en, por*
- Traducción de *il y a*
- Algunos verbos irregulares independientes
- Los aspectos de la acción
- Concordancia de los tiempos
- El estilo indirecto (limitarse al presente, es decir verbo introductor en presente)

FB: Proporcionar al alumno aptitudes gramaticales e intelectuales que le permitan tener efectivamente el arranque inicial necesario.

B- Programa de estudio de textos

Lista indicativa de textos seleccionados por unidad

Unidad 1 : Vida escolar

- 1- El primer día p.6
- 2- Con el profesor p. 8
- 3- En el aula p. 10

Unidad 2 : En el hogar

- 1- Mi familia p.20
- 2- El secreto del abuelo p.22

Unidad 3: Tu ámbito

- 1- En un día p.26
- 2- Mis amiguitos p. 31
- 3- Correspondencia p. 32

Unidad 4: Compras

- 1- De compras p.40
- 2- El compromiso p. 50

Unidad 5: Naturaleza

- 1- Lluvia p.56
- 2- Un pulmón enfermo p. 60
- 3- Animales amigos p.62

Unidad 6: La ciudad

- 1- Madrid p.68
- 2- Transportes urbanos p. 70

Unidad 7: Ocios

- 1- Tam-tam p. 82
- 2- Practicar un deporte p. 84

Unidad 8 : Vacaciones

- 1- Una beca de viaje p. 92
- 2- Vacaciones en la Rochela p.96

FB: Estudio de textos de iniciación

3.1.2. Clase de Troisième

A- Programa de gramática

- Repaso del programa de la clase de *Quatrième*
- El alfabeto español
- La acentuación
- La numeración (los cardinales y los ordinales)
- Los verbos regulares e irregulares clasificables
- Empleo del indicativo y del subjuntivo
- La frase exclamativa
- La frase relativa
- Traducción de los verbos *Devenir* y *Rendre*
- Verbos irregulares independientes
- Pronombres personales (sujeto y complemento)
- Formación enclítica
- Concordancia de los tiempos
- Empleo de *aunque*
- Algunas locuciones conjuntivas
- Como si + imperfecto de subjuntivo
- Las conjunciones de coordinación
- La simultaneidad
- Traducción de los galicismos *c'est...que*; *c'est...qui*
- La conjetura
- Empleo de *ser* y *estar*
- La apócope
- Formación de los adverbios de modo en *-mente*
- Empleo del subjuntivo en las subordinadas temporales, relativas o de modo
- Expresión del subjuntivo después de los verbos de orden, consejo, ruego o recomendación
- Formación de los diminutivos
- Empleo del subjuntivo después de los verbos de exhortación
- Traducción de *Chez*
- El estilo indirecto
- Traducción de *“faire faire”*
- Repaso
- La negación
- Los posesivos
- Los demostrativos
- Expresión de la costumbre
- Frases condicionales
- La expresión de la necesidad y de la falta
- Algunas perífrasis verbales de gerundio: *estar + gerundio*; *ir + gerundio* y *seguir + gerundio*

- Diversas traducciones de *on*
- La reiteración
- Pretéritos indefinidos irregulares
- Repaso mediante ejercicios

¡Ojo!

1. Acostumbrar a los alumnos a hacer ejercicios de transformación y de equivalencia.

Ejemplos:

- a) Tengo costumbre de levantarme a las ocho.

Sustituir la estructura subrayada por otra equivalente.

= Suelo levantarme a las ocho.

- b) Cuando entra el profesor saluda a los alumnos.

= Al entrar, el profesor saluda a los alumnos.

2. Dar a los alumnos fotocopias de los cuadros de los verbos particularmente irregulares y de especial complejidad.

B- Programa de estudio de textos

Lista indicativa de textos seleccionados por unidad

Unidad 1 : Recuerda

- 1- Encuentro en un gran mercado p.6
- 2- Vuelta al cole p. 8
- 3- Pícaros p. 10

Unidad 2 : Ser joven hoy

- 1- Los jóvenes y los medios p.16
- 2- Tienes razón p. 20

Unidad 3: Por España

- 1- Las comunidades autónomas p. 28
- 2- Así se come en España p. 36

Unidad 4: Por África

- 1- Lengua oficial y lengua materna p.40
- 2- Dificultades de un estudiante p.42
- 3- Los campos de té p. 45
- 4- Recuerdos de mi infancia p. 50

Unidad 5: Por América

- 1- Ciudad de México p.56
- 2- Un joven guía quechua p. 58

Unidad 6: Fiestas y tradiciones

- 1- Tradiciones navideñas p.67
- 2- El niño matador p. 68
- 3- Casamiento en un pueblo senoufo p. 80

Unidad 7 : Hablando del futuro

- 1- Cómo aprovechar bien las clases p. 86
- 2- El futuro p. 88

Unidad 8 : Por el mundo

- 1- Sexualidad y sida para jóvenes p. 96
- 2- La era del móvil p. 98
- 3- ¡Bienvenido a PC 200! P.102

3.1.3. Clase de Seconde

A- Programa de gramática

- el alfabeto español
- La pronunciación
- Reglas de acentuación
- Los artículos (determinado, indeterminado y neutro)
- El nombre o sustantivo: género de los nombres, formación del femenino y del plural
- El adjetivo: formación del femenino, formación del plural. Concordancia del adjetivo
- La apócope
- Los comparativos
- El superlativo
- Los numerales (los cardinales y los ordinales)
- Los pronombres personales (los pronombres sujeto, los pronombres complemento)
- Los demostrativos
- Los posesivos
- Los pronombres relativos
- La interrogación
- La conjugación de los verbos regulares
- Los auxiliares *ser* y *estar*
- *Haber* y *tener* en todos los tiempos
- Los verbos pronominales de la primera conjugación
- Los verbos irregulares (irregularidades vocálicas, irregularidades consonánticas, verbos particularmente irregulares)
- Las preposiciones
- Uso de los modos y de los tiempos
- Los equivalentes de *il* y *a*
- La conjunción (las conjunciones de coordinación, las conjunciones de subordinación y valores de *que*)
- La reiteración
- La frecuencia de una acción
- Los adverbios de modo en *-mente*
- La oración subordinada: la concordancia de los tiempos

- La expresión de la obligación y de la necesidad
- Los equivalentes del relativo *Dont*
- Los sufijos
- Los equivalentes de *On*
- Los diferentes aspectos de la acción
- Los presentativos *il est / c'est, voici / voilà*
- Como si + imperfecto de subjuntivo
- La prohibición
- Los demostrativos
- Los equivalentes del verbo *Devenir*
- Posición enclítica
- La exclamación
- Los diminutivos
- La negación
- Pretéritos indefinidos irregulares

B- Programa de estudio de textos

Páginas de los textos:

8- 12- 16- 23- 25- 28- 30- 36- 42 (castigo)- 50- 52- 58- 61- 64- 68- 69- 70- 75- 78- 86- 89- 90- 100- 103- 104

3.1.4. Clase de Première

A. Programa de gramática

- La expresión de la obligación
- Los indefinidos negativos y su doble construcción
- El empleo del subjuntivo
- La concordancia de los tiempos
- El uso del pasivo (con *Ser* y *Estar*)
- La expresión de la frecuencia de una acción (soler, tener costumbre de...)
- Los diferentes aspectos de la acción más la forma progresiva
- Traducción de aunque
- Los pronombres personales
- Traducción de los galicismos *c'est ... que ; c'est ... qui*
- Los pronombres relativos
- Los equivalentes de «al + infinitif »
- Los equivalentes de « on »
- *Ser* y *Estar* (profundizar más)
- Formación y empleo de los tiempos (tiempos simples y tiempos compuestos)
- Toda la conjugación española (regular e irregular)
- La frase condicional
- La reiteración
- Los semi auxiliares seguidos + participio pasado

- Los equivalentes del verbo *Devenir*
- El estilo directo e indirecto (verbo de introducción en presente y pasado)

B- Programa de estudio de textos

Lista indicativa de textos seleccionados por unidad

Unidad 1 : la gente

- 1- la mala sangre de Gaudet p.9
- 2- un hombre raro p. 14

Unidad 2 : España

- 1- Andaluces en el País Vasco p.22

Unidad 3: conversar

- 1- la carta p.42

Unidad 4: Tecnología

- 1- Los móviles del desarrollo p.54

Unidad 5: Hispanoamérica

- 1- Llegada de Colón p.66
- 2- Eres un destructor p. 75

Unidad 6: Redactar

- 1- Yo no soy racista, pero... p.80

Unidad 7 : Ecología

- 1- Depredadores del mundo p. 92
- 2- Calentamiento de la tierra p. 98

Unidad 8 : África

- 1- La araña y el mono p. 108
- 2- El papel de la mujer p. 114-115
- 3.1.5. Clase de Terminale

SITUACION DE APRENDIZAJE Nº1: “La ética”

- Ritos y creencias: pp. 8-9
- Atentados en el país vasco: pp.14-15
- Tener buena salud para ser feliz.
- Cruzada contra el tabaco: pp. 46-47
- La fama y la felicidad. Quiero triunfar: pp.52-53

Gramática

- para que + subjuntivo
- ser + participio pasado
- todavía no/ya + verbo conjugado
- No solamente... más /menos
- Unos cientos de...
- Desde que + verbo conjugado
- (Desde) hace +unidad de tiempo
- querer que, desear que, deplorar que, no

-creer que... + subjuntivo

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE N° 2 : ‘Historia’

-La esclavitud y la sociedad colonial: pp. 20, 38, 40

-Las luchas de liberación: Págs. 34,32

-La sociedad civil: las ONG y el voluntarismo pp.28, 18, 19

Gramática

- los tiempos del pasado

- los demostrativos

- estar + gerundio / hace.../desde hace.../llevar

- imperativo positivo e imperativo negativo

- conjugación de unos verbos irregulares con modificación ortográfica.

- equivalentes de ‘Devenir’ y ‘Rendre’

- los relativos

- aunque + indicativo /subjuntivo

- comparación de inferioridad, superioridad e igualdad

- seguir +gerundio

- quizá(s) / es posible que + subjuntivo; futuro de hipótesis o probabilidad

- futuro regular e irregular

- la obligación personal e impersonal

- los indefinidos y sus contrarios

- unos, a eso de,...

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE N° 3 : MEDIO RURAL Y MEDIO URBANO

- Los shuar p.6

- Granada-Dakar p.70

- Cosa buena no será p.72

- ¡Droga! En la Comisaría p.76

Gramática

- la simultaneidad

- participio pasivo + sustantivo

- Deber de + infinitivo

- la progresión: cada vez más...

- la concesión hipotética: aunque +subjuntivo

- empleo de los adverbios aquí, allí, allá

- quizá(s), tal vez, acaso + subjuntivo.

- uno(a) + verbo conjugado

- si + indicativo; si + subjuntivo

- aconseja que, recomienda que + subjuntivo

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE N°4: RIQUEZAS NATURALES

- la fiebre del coltán: pp.80-81

- los mineros de Santa Rita: pp.84-85

- petróleo: riqueza para pocos: pp.86-87
- el agua: pp. 88-89

Gramática

- Las cifras y los porcentajes
- Ser donde y expresiones parecidas
- El pronombre rodante le /les
- Uso de resultar
- Las proposiciones
- Empleo de como si tanto ... que
- Se necesita + sustantivo
- Se necesita + infinitivo
- Volver a + infinitivo y equivalentes

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE N° 5: 'POLÍTICA'

Mapas de las Págs. 90-91

Gramática

- repaso completo de toda la gramática española insistiendo en los contextos (presente, pasado, futuro)
- los tiempos pretéritos
- la concordancia de tiempos
- el pasado en la subordinada
- la concesión irreal (aunque + subjuntivo)
- la condición y sus equivalentes (como + subjuntivo)
- Deber + infinitivo y otros equivalentes

Recomendaciones

Los profesores no están obligados a enseñar las estructuras según el orden propuesto en este documento. Sin embargo, deben enseñar todas las estructuras gramaticales contenidas en el compendio de gramática española que se encuentra al final de los libros de texto de las clases implicadas.

En lo que se refiere a la clase de Terminal, los profesores deben revisar completamente las estructuras gramaticales estudiadas en las clases anteriores y añadir las que falten.

3.1. Alfabeto del fongbe

El alfabeto del Fongbe de Benín

Aquí está el alfabeto del Fongbe.

Ð ABCD E GB FG ε LMN HIJK NY PK O ɔ PSTUVWXYZ

d, abcd e fg gb kp hjk ε ny LMN o ɔ pstuvwxyz

Usted se dará cuenta de que las letras J, Q, R Fongbe no existen, y la adición de las letras C c Ð ð, ε ε, EE, KP KP ɔ ɔ no se encuentra en el alfabeto francés.

Cuatro tonos principales:

Tono bajo

Tono alto

Tonos medios

Tono de modulación de abajo-arriba

Orden alfabético fongbe. Detalles y audio.

Haga clic sobre las letras en la columna izquierda para escuchar la pronunciación.

Cartas	Comentarios	La formación de
	VOCALES	
<u>ha</u>	Central abierta: Al igual que en "problemas"	
<u>i</u>	Cerrado anterior: Al igual que en "hábito"	
<u>ε</u>	de frente abierto: Al igual que en "celebración"	
<u>e</u>	promedio Anterior: Al igual que en "metro"	
<u>u</u>	Más tarde cerrado: Al igual que en "cuco"	
<u>ɔ</u>	trasera abierta: Al igual que en "especie"	
<u>o</u>	Posterior decir: Al igual que en "castillo"	
<u>año</u>	"A" nasalizada: Al igual que en "la danza"	
<u>ɔn</u>	"ɔ" nasalizada: Como en la mayoría de "fusión" lo suficientemente abierta.	
<u>que</u>	"ɔ" nasalizada: Como en la mayoría de "fusión" bastante cerrada (No se parecen para crear un nuevo servicio si cambia con "ɔn)	
<u>ɛn</u>	"ε" nasalizada: Al igual que en "pan"	
<u>en</u>	"I" nasalizada: No hay correspondencia en francés	
<u>una</u>	"O" nasalizada: No hay correspondencia en francés	
	LAS CONSONANTES Y SEMI-CONSONANTES	

<u>b</u>	Al igual que en "boca"	Oclusiva sonora bilabial
<u>c</u>	Al igual que en "chao"	sin voz palatina
<u>d</u>	Al igual que en "La duda"	Oclusiva sonora alveolar
<u>ɖ</u>	Se pronuncia como "d", pero al presionar la punta de la lengua en la raíz del diente	Oclusiva sonora retrofleja
<u>f</u>	Al igual que en "multitud"	constrictiva labiodental sorda
<u>g</u>	Al igual que en "niño"	Oclusiva sonora velar
<u>gb</u>	En un solo sonido	Oclusiva sonora labio-velares
<u>h</u>	Pronunciado con una caducidad del pecho	sonido velar constrictiva
<u>i</u>	Suena como "Djin"	Oclusiva sonora palatal
<u>k</u>	Al igual que en "la tapa"	velar sorda
<u>kp</u>	En un solo sonido	sin voz labio-velares
<u>l</u>	A veces se pronuncia como en "Blade", a veces como en "tren", pero la "r" es "la luz"	lateral alveolar
<u>m</u>	Al igual que en "marino"	nasal bilabial
<u>n</u>	Al igual que en "la boda"	sonido nasal alveolar
<u>ny</u>	Al igual que en "bello"	nasal palatal
<u>p</u>	Al igual que en "general" (no existe en su naturaleza en f: p ε p ε p ε , pinpan, padre)	dejar sin voz bilabial
<u>s</u>	Al igual que en "sucio"	Constricción alveolar sordo
<u>t</u>	Al igual que en "copa"	alveolar sorda
<u>v</u>	Al igual que en "florero"	Sonido labiodental constrictiva
<u>w</u>	Al igual que en "algodón"	labio-velares semi-consonante
<u>x</u>	Cerca de la "jota" que hablan español con una boca	Velar constricción sordos
<u>y</u>	Al igual que en "yogur"	Semi-consonante palatal
<u>z</u>	Al igual que en "la zona"	alveolar sonido constrictiva

3.2. Algunas precisiones demo-lingüísticas

La mayoría de los benineses utilizan francés, fon, yoruba o Bariba como lenguas vehiculares. Sin embargo, el prestigio del francés como lengua de comunicación interétnica, y también en el campo de la radio, la televisión y el trabajo, hace que su uso vuelva a ser casi indispensable en las zonas urbanas. Incluso muchos analfabetos de Benín están trabajando duro para entender y articular el francés.

Se distinguen tres categorías de francés en Benín:

Primero se trata del francés estándar que corresponde al que está enseñado en las escuelas y que se usa en familias consideradas como escolarizadas; pues se trata de un francés que respeta escrupulosamente las reglas de la lengua, incluso aquellos que han aprendido los fundamentos de francés fuera de la escuela. Pero en el mercado o en la calle, se habla el francés popular, casi coloquial, que se utiliza y se llama francés de África y se utiliza principalmente en Cotonou. Además de los términos de la jerga, esta variedad se caracteriza por errores en la atribución de género (masculino / femenino), el problema de elección entre los verbos haber y estar en conjugación con los tiempos compuestos ("il a tombé", "J'ai parti ", etc.), los enunciados nominales ("Moi venir", toi, rien comprendre"), sin olvidar las interferencias lingüísticas (o mezcla de idiomas).

La tercera variedad del francés es equivalente a lo que los franceses llaman "snobé" de Cotonou. Es un francés mal entendido, destinada especialmente para impresionar, en la que hay errores sistemáticos e impredecibles, todo en un estilo de sobrecorrección con el uso del subjuntivo y el uso deliberado de palabras raras.